

48
291

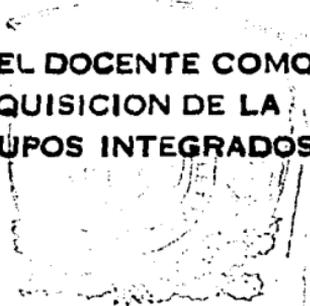


Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

LA FORMACION ACADEMICA DEL DOCENTE COMO
UN OBSTACULO PARA LA ADQUISICION DE LA
LECTO-ESCRITURA EN LOS GRUPOS INTEGRADOS

[Handwritten signature]
07-04-91



T E S I S ABR 16 1991

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

MARICELA VALDEZ TELLEZ

MEXICO, D. F.

FALLA DE ORIGEN



1991
FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

"El arte de la educación es como el de la medicina; un arte que no puede practicarse sin unos dones especiales, pero que supone unos conocimientos exactos y experimentales relativos a los seres humanos sobre los cuales se ejerce. Estos conocimientos no son anatómicos y fisiológicos, como los del médico, sino psicológicos".

Jean Piaget

"Los educadores de nuestra raza deben tener en cuenta que el fin capital de la educación es formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás".

José Vasconcelos

"El maestro jamás debe sujetarse en sus lecciones al cartabón que marcan los preceptistas; el maestro ha de ser un artista, en toda la extensión de la palabra y no un servil imitador".

Carlos A. Carrillo

"... queremos que el maestro sea ante todo hombre, y no un compendio de fórmulas pedagógicas. Y educar - al hombre no significa sólo hacer llegar a su espíritu ciertos datos de la tradición y de la cultura, sino alentar sus facultades de creación, por el acicate de una enseñanza en que la vida se reconozca - como problema; problema eterno, invención constante y perpetuo acoso de obligaciones individuales y colectivas".

Sebastián Cárdenas Vázquez y otros

"... la manera de permanecer humano es continuar aprendiendo".

Ramón G. Bonfil

El aprendizaje del niño, es equivalente de manera - proporcional a la formación profesional que posee - el docente con el cual interactúa, en la medida en que ésta formación satisfaga plenamente todas las - necesidades de desarrollo del primero, el aprendizaje crítico y creativo se manifestará.

INDICE

	pag.
INTRODUCCION	1
1. LA FORMACION DEL DOCENTE Y LA LECTO-ESCRITURA	3
1.1 <u>Objetivos de la investigación</u>	5
1.2 <u>Formulación de la hipótesis</u>	6
1.3 <u>Definición de variables</u>	7
2. LOS GRUPOS INTEGRADOS	11
2.1 <u>El fracaso escolar</u>	11
2.2 <u>Los grupos integrados dentro del sistema educativo nacional</u>	16
2.3 <u>Antecedentes</u>	22
2.4 <u>Situación actual</u>	25
2.4.1 Actividades de detección	26
2.4.2 Funciones del personal	27
2.5 <u>Criterios para seleccionar a la población candidata al programa de grupos integrados</u>	30
2.5.1 Prueba de adquisiciones escolares	30
2.5.2 Prueba para seleccionar el programa de recuperación para niños reprobados de 1er. grado	33
2.5.3 Examen psicogenético monterrey	38
2.6 <u>Material de apoyo para grupos integrados</u>	50

	pag.
3. LA FORMACION ACADEMICA DEL DOCENTE	59
3.1 <u>Instituciones formadoras de docentes en México</u>	61
3.1.1 Principales planes de estudio	66
3.1.2 Reseña documental de aspectos filosóficos y jurídicos sobre la formación y actualización docente	73
3.2 <u>La responsabilidad social del docente</u>	84
3.3 <u>La formación docente actual</u>	86
4. EL APRENDIZAJE	92
4.1 <u>La teoría de Jean Piaget, el aprendizaje constructivista</u>	95
4.2 <u>Los problemas de aprendizaje</u>	100
4.3 <u>Características cognitivas de los niños que asisten a los grupos integrados</u>	101
4.4 <u>La función del docente en la adquisición de la lecto-escritura</u>	103
4.4.1 La lectura y la escritura	104
4.4.2 El matiz psicogenético de la lecto-escritura y el docente	105
4.5 <u>El método clínico y su aplicación en la práctica docente</u>	114

5. LA FORMACION ACADEMICA DE LOS DOCENTES DE LOS GRUPOS INTEGRADOS PERTENECIENTES A LA COORDINACION No. 5 DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL	118
5.1 <u>Selección de la técnica</u>	118
5.2 <u>Delimitación de la muestra</u>	120
5.3 <u>Elaboración del instrumento</u>	123
5.4 <u>Procedimiento para la aplicación del instrumento</u>	128
5.5 <u>Procesamiento de datos y análisis de resultados</u>	129

CONCLUSIONES	164
--------------	-----

BIBLIOHEMEROGRAFIA	169
--------------------	-----

APENDICE 1	179
------------	-----

APENDICE 2	180
------------	-----

APENDICE 3	181
------------	-----

APENDICE 4	182
------------	-----

APENDICE 5	183
------------	-----

APENDICE 6	186
------------	-----

APENDICE 7	190
------------	-----

APENDICE 8	194
------------	-----

INTRODUCCION

A fin de permitir el acceso de la población a la educación básica, y evitar el rezago de alumnos reprobados, la Secretaría de Educación Pública, mediante la Dirección General de Educación Especial, creó desde hace diecinueve años, la Unidad de Grupos Integrados (g.i.), que tiene como objetivo, incorporar a un grupo regular a los niños que presentan problemas de aprendizaje en las áreas de la lecto-escritura y el cálculo.

A partir de 1971, los grupos integrados comenzaron a funcionar en el Distrito Federal, posteriormente, casi diez años después, se establecieron en el Estado de México, principalmente en las zonas de Tlalnepantla, Naucalpan y Ciudad Netzahualcóyotl.

El instrumento para detectar y seleccionar a los niños que formarán parte de los grupos integrados, se basa en la teoría psicogenética de Jean Piaget, los grupos cuentan además con un material específico para la adquisición de la lecto-escritura, el cual requiere de un manejo muy preciso por parte de los docentes.

Debido a la falta de personal egresado de la especialidad en problemas de aprendizaje dentro de los grupos integrados, sólo se brindan cursos breves que pretenden cubrir las limitaciones de los docentes.

Si bien existen diversas variables, que intervienen en el proceso de adquisición de la lecto-escritura, la presente investigación, intenta confirmar únicamente, la influencia de la formación académica de los docentes dentro del proceso citado.

Este trabajo se encuentra constituido por cinco capítulos: inicia con el planteamiento del problema, explicitando los motivos de su elección, así como los objetivos de la investigación; continúa con el desarrollo del marco teórico, que incluye la fundamentación del programa de los grupos integrados, los principales aspectos que determinan la formación académica del docente, la contextualización de la función docente en la adquisición de la lecto-escritura, desde el punto de vista psicogenético; y concluye con la investigación de campo, realizada en los grupos integrados de la Coordinación No. 5, de la Dirección General de -- Educación Especial.

1. LA FORMACION DEL DOCENTE Y LA LECTO-ESCRITURA

La realización del presente trabajo tiene como fundamento el -- gran interés que despertó en mí, conocer hace apenas algunos -- años la existencia del funcionamiento dentro de la escuela primaria de grupos especiales, llamados grupos integrados (g.i.). Estos grupos dan atención a niños de primer año que presentan -- problemas de aprendizaje en las áreas de lecto-escritura y cálculo.

Inconscientemente ese interés por indagar me llevó a cuestionar de manera informal a varios docentes (que encontraba accidentalmente), acerca de lo que eran los g.i.; obtuve algunas respuestas similares, las cuales coincidían en que la propuesta era interesante, pero que sin embargo, el personal docente dedi cado a brindar el servicio no era el más idóneo. Argumentaban -- principalmente aspectos tales como: carencia de preparación aca démica, escaso interés en el trabajo, cursos de capacitación y actualización deficientes, falta de apoyo, etc.

Aunada a estos aspectos, también se observaba la deserción temprana de los niños que acudían al servicio, los cuales además contaban con varias desventajas, como ser hijos de padres -- alcohólicos, poseer mínimos recursos económicos y por lo tanto de alimentación y vivienda, proceder de familias numerosas y/o desintegradas, etc.

A partir de ésto, el tema: "la formación académica del docente como un obstáculo para la adquisición de la lecto-escritu

ra en los grupos integrados", como problema de investigación, se convirtió en un trabajo serio que desarrollaría para poder titularme ya que considero sumamente importante que los niños con -- problemas de aprendizaje cuenten como mínimo con el conocimiento de la lecto-escritura para que puedan tener acceso a algunas posibilidades de empleo, que sin éste conocimiento sería aún más -- difícil que obtuvieran. Tal parecía que la guía de docentes especializados, era necesaria para que los niños logaran ésta adquisición.

Así, una vez delimitado el problema, la primera actividad -- formal de investigación que realicé, fue acudir a la Secretaría de Educación Pública, específicamente a la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), a la cual pertenecen oficialmente los g.i., en donde recopilé la información documental inicial, -- que desafortunadamente no se encuentra a la venta y sólo se permite revisar en las propias instalaciones de la dirección, ya -- que debido a pérdidas de documentos valiosos el préstamo a domicilio se suspendió.

Contando con toda la información bibliohemerográfica que -- sustentaría mi trabajo, elaboré el instrumento que me serviría -- para realizar la investigación de campo. Este consiste en un cuestionario conformado por 30 reactivos de respuesta abierta, dirigido a los docentes de los g.i. Con la finalidad de que se autorizara su aplicación, redacté un oficio (1) membretado por la U.N.A.M. y firmado por mi asesor, el cual se dirigió a la directora técnica de la D.G.E.E., Lic. Isabel Parha Valenzuela. Contrario a mis planes la solicitud fue rechazada, argumentando que debido a labores administrativas, el tiempo de los docentes era restringido

por lo que no podían desviar sus actividades para atenderme. (2)

La decepción fue muy grande, ya que la autorización constituía una parte fundamental de la investigación, por lo que decidí entrevistarme con el entonces director general de educación -especial, el cual a través de su secretario particular me canalizó nuevamente con la directora técnica, quien después de una conversación por fin dió el visto bueno a mi solicitud. (3)

Para fines administrativos, la D.G.E.E., está dividida en seis coordinaciones que abarcan a las dieciséis delegaciones políticas del distrito federal. (esquema 1)

El número de unidades de grupos integrados por coordinación varía, así como también el número de escuelas que controla cada unidad. (esquema 2)

Por razones de cercanía y de tiempo elegí trabajar únicamente con las unidades de grupos integrados de la coordinación no. 5, (4) que incluye diez unidades de grupos integrados "A"^(*) y una de grupo integrado "B"^(*), conformándose una muestra de 68 docentes distribuidos en 42 escuelas ubicadas en las delegaciones políticas de Coyoacán y Benito Juárez.

1.1 Objetivos de la investigación

-Identificar la influencia que tiene sobre la adquisición -de la lecto-escritura de los niños de grupo integrado, la formación académica del docente.

-Conocer la formación académica que posee el docente.

(2) APENDICE 2

(3) APENDICE 3

(4) APENDICE 4

(*) Ver definición de los grupos integrados "A" y "B" en la página 25.

- Analizar la concepción que el docente maneja sobre la adquisición de la lecto-escritura.
- Detectar el conocimiento que el docente tiene sobre la fundamentación teórica de los grupos integrados.
- Identificar el grado de vinculación existente entre docente y alumno a través de la concepción que el primero tenga del segundo.
- Determinar si los grupos integrados cumplen la función de incorporar a los niños a un grupo regular.
- Detectar la iniciativa que el docente tiene para continuar formándose y perfeccionándose.
- Proporcionar información que permita reconsiderar la formación docente en México.

El problema de investigación se plantea en el siguiente cuestionamiento:

¿Cuál es la influencia que tiene la formación académica de los docentes en la adquisición de la lecto-escritura en los grupos integrados?

1.2 Formulación de la hipótesis

A partir de la delimitación del problema, la hipótesis que se presenta es la siguiente:

Si el docente tuviera una formación académica especializada, entonces los niños de grupo integrado adquirirían la lecto-escritura.

1.3 Definición de variables

En éste caso la variable independiente (causa de la variable dependiente), es la formación académica, en la que destacan los planes de estudio, el período de formación, las instituciones educativas destinadas a ésta, así como el perfeccionamiento docente que se refiere a la actualización de conocimientos científicos y pedagógicos que garanticen la eficacia de su trabajo en las aulas. El perfeccionamiento docente tiene como metas:

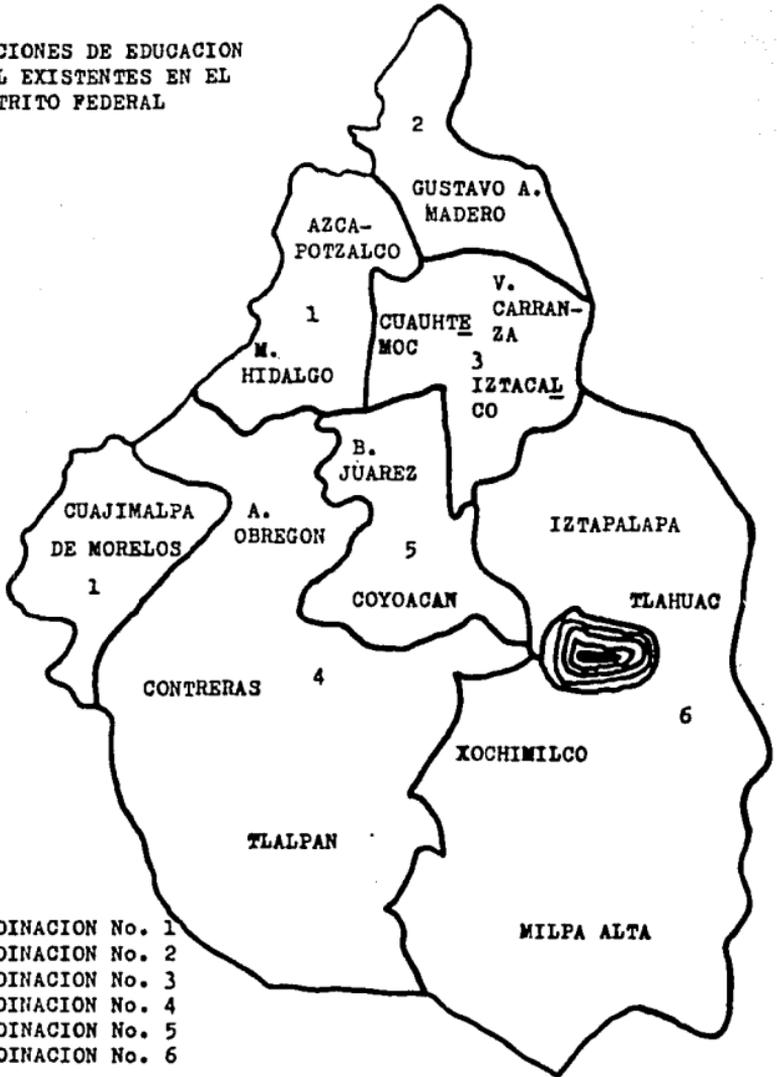
- Actualizar los conocimientos del docente de acuerdo al --- plan de estudio que haya cursado y en el cual no se encontraban contemplados los requerimientos actuales que demandan los alumnos y por consiguiente el país.
- Complementar la preparación en áreas desconocidas por el docente.
- Ofrecer cursos de especialización que contribuyan al mejoramiento de la labor docente y por lo tanto satisfagan las necesidades de los alumnos.

La variable dependiente (efecto de la variable independiente), es la adquisición de la lecto-escritura, entendiéndose por ésta, el uso del pensamiento reflexivo y coherente a través del desarrollo de las capacidades cognoscitivas que propicien la in-

vestigación y la experimentación, para la obtención de nuevos conocimientos o experiencias, en ésta ocasión del proceso de la --lecto-escritura, que conlleven a una estabilidad entre lo que se aprende con lo ya aprendido.

Las variables referidas anteriormente son atributivas debido a que preexisten en los sujetos del estudio, por lo tanto no pueden ser manipuladas experimentalmente.

COORDINACIONES DE EDUCACION
ESPECIAL EXISTENTES EN EL
DISTRITO FEDERAL



- (1) COORDINACION No. 1
- (2) COORDINACION No. 2
- (3) COORDINACION No. 3
- (4) COORDINACION No. 4
- (5) COORDINACION No. 5
- (6) COORDINACION No. 6

NUMERO DE UNIDADES DE GRUPOS INTEGRADOS "A" EXISTENTES EN
EL DISTRITO FEDERAL, DISTRIBUIDAS POR COORDINACIONES,
DELEGACIONES POLITICAS Y TURNOS

<u>Coordinaciones</u>	<u>Delegaciones Políticas</u>	<u>No. de unidades por turnos</u>
1	Azcapotzalco, Miguel H. y Cuajimalpa de Morelos	4 mat. 7 vesp.
2	Gustavo A. Madero	7 " 10 "
3	Cuauhtémoc, Venustiano Carranza e Iztacalco	3 " 13 "
4	Alvaro Obregón, Contreras y Tlalpan	6 " 12 "
5	Benito Juárez y Coyoacán	3 " 7 "
6	Tláhuac, Kochimilco, Mil pa Alta e Iztapalapa	7 " 16 "
		<u>30</u> + <u>65</u> = 95

Como se puede observar, en total existen 95 unidades de grupos integrados "A".

Adicionalmente, se encuentran 7 unidades de grupos integrados "B", distribuidas en las seis coordinaciones, correspondiéndole únicamente a la coordinación no. 5, solo una unidad de este tipo.

2. LOS GRUPOS INTEGRADOS

Los grupos integrados pertenecen a la escuela primaria regular y proporcionan servicio a niños que no logran alcanzar los objetivos propuestos por el programa oficial en cuanto a lecto-escritura y cálculo durante el primer año escolar.

2.1 El fracaso escolar

A pesar de que en 1980 se logró el objetivo de brindar educación primaria a todos los niños que la requerían, no se ha podido eliminar el problema de que aproximadamente 50 de cada 100 niños (1) que ingresan a primer año terminan el sexto. Por lo que la expresión de que "... México sería un país distinto si to da la población hubiese cursado al menos la primaria completa" - (2), seguirá prevaleciendo mientras la calidad con la que se imparte la educación no mejore.

De acuerdo con el Lic. Miguel González Avelar (3) uno de -- los grandes problemas detectados que originan la reprobación y -- la deserción escolar y por ende la fragmentación de los estudios básicos, es sin lugar a dudas el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo en los dos primeros años de educación primaria. Asimismo, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, opinan que: "... la pérdida escolar por reprobación y deserción en el paso -- del primero al segundo grado son la pieza clave" (4), de un problema que gira entorno a la lecto-escritura y a la forma en cómo

(1) SEP. El maestro, instrumento del cambio social, p. 4

(2) Idem.

(3) SEP. La crisis no ha detenido el proceso educativo, p. 6

(4) Citado por Rodríguez, Beatriz y Manuel García. La enseñanza

éste aprendizaje se adquiere.

Desafortunadamente, los niños con problemas de aprendizaje reciben inmediatamente la connotación de ser fracasados escolares, fracaso que jamás se le atribuye a la escuela o a los docentes. El fracaso escolar puede tener su origen en que el nivel de información que se le proporciona al niño en la escuela todavía no es accesible a su grado de maduración o a las estructuras cognitivas con las que cuenta en esta etapa. Dicho de otra forma, el niño adquiere el conocimiento de manera diferente a la que generalmente se emplea en la enseñanza, limitando ésta última a -- ejercicios repetitivos que hacen que su capacidad se vea menos--preciada.

En el momento de ingresar a la escuela primaria, el niño debe poseer ciertas características o habilidades previas a fin de que la interrelación de las mismas contribuya a su aprendizaje y a su adaptación al medio, éstas son:

- "disociación y coordinación muscular en especial de la mano, los dedos y los ojos,
- desarrollo normal del aparato fono-articulatorio,
- mecanismos internos de control de los impulsos y de los movimientos,
- conocimiento y representación mental del propio cuerpo,
- organización de las estructuras perceptivas de forma, magnitud y orden,
- organización espacial y temporal". (5)

de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula del primer grado, p. 38

- (5) Mendiola, Irma A. ¿Qué enseña la epistemología genética a los maestros?, p. 68

A los niños que han experimentado el fracaso escolar, comunmente se les califica de impedidos, lo cual influye de manera determinante en el concepto que tienen sobre sí mismos. Los niños que presentan problemas de aprendizaje, se sienten inseguros y relegados en la medida en que las personas que los rodean (padres de familia, hermanos, docentes, compañeros, etc.) también los rechazan. Esta actitud origina un grave problema para su desarrollo y educación posterior.

Debido a que la vinculación entre el intelecto y el afecto contribuye a la adaptación del sujeto a su medio social, el fracaso escolar repercute en el aspecto emocional del mismo en forma alarmante, ya que por lo general éste se siente humillado, su bestimado, a tal extremo que toda su vida puede seguir considerándose como inútil para toda actividad.

Para Martha Corenstein, el papel del docente en el fracaso escolar es decisivo, ya que "... al clasificar a los alumnos, -- las categorías tienden a quedar fijas y conllevan a tratamientos diferenciales por parte de los maestros, afectando así las oportunidades de logro o de éxito de ciertos alumnos, no sólo en las expectativas escolares tempranas, sino a través de toda su carrera escolar y, posteriormente, en las posiciones que lleguen a -- ocupar en la sociedad". (6)

La expectativa del docente con respecto a sus alumnos es -- tan importante que llega en la mayoría de los casos a hacerse -- una realidad. Esta expectativa académica, se deriva de la personalidad (aparición física, lenguaje, conducta, etc.) del propio niño, sin llegar a tener todavía ningún parámetro sobre sus capa

- (6) Corenstein, Martha. Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el -- salón de clase, p. 19

tidades académicas. La expectativa, no sólo permanece en el pensamiento del docente, sino que éste mediante su actitud transmite toda la carga afectiva que es extrema hacia los niños que --- atiende, categorizándolos de exitosos o fracasados, aplicados o burros, listos o tontos, lo cual se ve reflejado o más bien reforzado, al calificar sus trabajos con taches, palomas, sellos - y/o estrellas.

Así, la actitud del docente origina que el niño se forme a través de esa interacción permanente un concepto de sí mismo que es equivalente a la autoestima que se tenga, y va a influir de manera determinante en su desempeño académico.

Por lo que se ha expuesto, la capacidad intelectual del niño no es producto básicamente del aspecto biológico, sino también del aspecto social en el cual se desarrolla éste. Tenemos entonces que el fracaso escolar en los primeros años es un conflicto que ocasiona en el niño sentimientos de discriminación escolar y desigualdad social. Por lo tanto, es preciso revalorizar la capacidad intelectual del niño pero no en función de pruebas o test de inteligencia, ya que su resultado, "... no nos dá ni la posibilidad de determinar las causas reales del fracaso ni el derecho de afirmar que es definitivo". (7)

Con base en lo anterior, el alto índice de niños reprobados en el primer año de educación primaria se debe no sólo a su capacidad intelectual, sino también a las expectativas del personal docente, a la escuela y a la sociedad en su conjunto. Lucien Seve, afirma que "... los niños a quienes se les llama tontos son víctimas de un régimen social descompuesto, que, a la vez, les inflin-

(7) Seve, Lucien. Los dones no existen, p. 181

ge serias mutilaciones intelectuales, desconoce sus capacidades, sin preguntar cómo reaccionarían en otras condiciones". (8)

La capacidad intelectual del niño no se manifiesta si no encuentra estímulos en su medio social que lo motiven a actuar. Por lo que la escuela a través del docente debe propiciar la educación que él necesita, de acuerdo a su nivel de pensamiento, ya que de lo contrario continuará la cadena de niños fracasados, -- que "... afecta fundamentalmente a los estratos de menores ingresos lo que agudiza la transmisión intergeneracional de las desigualdades". (9)

Si el proceso educativo se ve como un elemento de participación y la educación primaria como una etapa esencial en donde se adquieren modos de pensar y de actuar que se ven reflejados durante toda la vida del sujeto, entonces cuales son las expectativas de los niños que han padecido el fracaso escolar y que probablemente no volverán a tener contacto con el sistema educativo.

Resumiendo, el docente debe constituir la base de apoyo en la cual el niño se proyecte hacia el futuro, y la guía para que obtenga un porvenir promisorio.

(8) Idem.

(9) Gárdenas Vázquez, Sebastián y otros. Ciento cincuenta años - en la formación de maestros mexicanos, p. 207

2.2 Los grupos integrados dentro del sistema educativo nacional

La educación de los niños atípicos ha representado desde hace varios siglos un grave problema para toda sociedad, y continúa siéndolo aún en la actualidad por considerarlos como locos o anormales. Fue sólo a finales del siglo pasado cuando se empezaron a sistematizar los trabajos en éste campo, a través de médicos europeos, entre los que destacan los nombres de Pinel y Montessori.

Después de 1945, la educación especial captó el interés de diversas personalidades (Prostig y Hobbs), en cuanto al desarrollo de técnicas y métodos para su tratamiento.

En México, se tiene registro de que fue a partir de 1867 -- cuando se iniciaron las actividades dirigidas a niños que necesitaban de educación especial. (esquema 3)

Para Ma. Teresa A. Silva y Ortíz, la educación especial es la "... instrucción que se ha diseñado específicamente para afrontar las necesidades individuales del niño excepcional". (10)

Esta definición se deriva de la legislación educativa en la cual se menciona que el gobierno mexicano tiene la obligación de brindar educación básica a toda la población a fin de propiciar su integración a la sociedad a través del desarrollo de habilidades socialmente útiles.

(10) Silva y Ortíz, Ma. Teresa A. Introducción al estudio de la educación especial, p. 16

ANTECEDENTES DE LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO

<u>fecha</u>	<u>actividad desarrollada</u>	<u>iniciativa de:</u>
1867	Establecimiento de la Escuela Nacional de Sordos	Don Benito Juárez
1970	Creación de la Escuela Nacional de Ciegos	
1914	Fundación de la Escuela para Débiles Mentales en Guanajuato	Dr. José de Jesús González
1917	Inclusión en el plan de estudios de la Escuela Normal de Guadalajara de la materia denominada "la educación de los niños anormales"	
1919- 1927	Creación en el D.F. de dos Escuelas de Orientación Realización del Primer Congreso Mexicano, en donde se determina la necesidad de reclutar personal especializado para atender a deficientes físicos y mentales en escuelas especiales Atención a deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de asesoría pedagógica	
	Establecimiento de una Escuela para Débiles Mentales	Prof. Salvador M. Lima

<u>fecha</u>	<u>actividad desarrollada</u>	<u>iniciativa de:</u>
1932	Creación de la Escuela de Recuperación Física y Mental	
1935	Creación del Instituto Médico Pedagógico	Dr. Solís Quiroga
1937	Fundación de la Clínica de Conducta y Otolalía	
1942	Fundación de la Escuela Normal de Educación Especial	
1943	Establecimiento de la Escuela Normal de Especialización	Lic. Octavio Véjar Vázquez Dr. Solís Quiroga
1945	Iniciación de las carreras para atender a niños con problemas de visión, audición y lenguaje	
1954-1955	Creación de la Dirección de Rehabilitación y la carrera de Especialistas en el Aparato Locomotor	
1958	Ampliación del Sistema de Educación Especial	Secretaría de Educación Pública

<u>fecha</u>	<u>actividad desarrollada</u>	<u>iniciativa de:</u>
1960- 1961	Fundación de las Escuelas Primarias de -- Perfeccionamiento para atender a Deficien tes Mentales	Profra. Odalmi ra Mayagoitia
1962	Establecimiento de la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje en Veracruz	
1966- 1976	Creación de diez escuelas de Educación Es pecial en el D.F. y doce en los estados - de la República Mexicana	Profra. Odalmi ra Mayagoitia
1970	Establecimiento de la Dirección General - de Educación Especial bajo la supervisión de la Subsecretaría de Educación Básica, - cuyo objetivo era organizar, dirigir, de- sarrollar, administrar y vigilar el Siste ma Federal de Educación Especial y la For mación de Docentes Especialistas	Decreto del 18 de diciembre - de 1970
1972	Establecimiento de la Especialidad de Téc nicos en Problemas de Aprendizaje con un año de duración, la cual aumentó a tres - años en 1973	
1974	Creación de las Especialidades de Deficien cia Mental, Lisiados del Aparato Locomotor, Ciegos y Débiles Visuales, Menores Infrac- tores, Audición y Lenguaje y Problemas de Aprendizaje	

Los grupos integrados dentro del sistema educativo nacional pertenecen a la Dirección General de Educación Especial de la -- Subsecretaría de Educación Elemental de la Secretaría de Educación Pública.

El objetivo de la Dirección General de Educación Especial -- es el de lograr que el alumno con limitaciones psicofísicas pueda ser autónomo y se integre a la sociedad; para lo cual no se -- deben señalar sus limitaciones sino aprovechar sus capacidades.

La D.G.E.E. maneja varias áreas que se ubican en dos tipos de servicios, el primero está dirigido a las áreas de superioridad cognoscitiva, deficiencia mental, trastornos de audición y -- lenguaje, problemas motores y visuales, perturbación emocional. El servicio para estas áreas se brinda en escuelas de educación especial, centros de rehabilitación y educación especial y en -- centros de capacitación de educación especial. El segundo se enfoca a las personas que requieren atención complementaria en el proceso educativo regular y cuenta con las áreas de problemas de aprendizaje, de lenguaje y de conducta. Este servicio lo proporcionan las unidades de grupos integrados, los centros psicopedagógicos y los centros de rehabilitación y educación especial.

La educación especial estableció el concepto de integración como una posibilidad de educar a los niños atípicos en cuanto al desarrollo de sus capacidades en escuelas regulares incluyendo a niños con deficiencias profundas. El que niños y adultos se desen vuelvan en condiciones normales, es un paso para lograr su integración a situaciones cotidianas en un corto plazo.

Los altos índices de reprobación dentro de la educación básica causados por trastornos sensoriales, motores, emocionales y de aprendizaje, motivaron la creación de los grupos integrados, a fin de atender a la población infantil menor de diez años de edad que repetía el primer año de educación primaria, a través de una atención integral, y sin necesidad de separarla de su escuela de origen.

Los grupos integrados se formaron por iniciativa de la Directora de Educación Especial, Profra. Odalmira Mayagoitia de Toulet en 1971. El objetivo de estos grupos es "la detección, el diagnóstico, y el tratamiento de aquellos niños que habiendo tenido experiencia escolar, presentan inmadurez en los procesos básicos del aprendizaje y/o no han logrado el acceso a la lecto-escritura y el cálculo". (11)

Los grupos integrados por ser una medida preventiva para la atención de los problemas de aprendizaje, pretenden modificar la concepción del fracaso escolar y por consiguiente evitar la deserción ofreciendo una alternativa dentro de la escuela regular a fin de no desvincular a los niños de todas las experiencias que las relaciones: escuela-niño, docente-niño y niño-niño, pueden ofrecerles.

(11) Ibidem, p. 69

2.3 Antecedentes

Los grupos integrados hicieron su aparición de 1970 a 1971 en el Estado de Puebla y un año más tarde se formaron en el Distrito Federal gracias a la colaboración del Prof. Ramón G. Bonfil que en aquel entonces desempeñaba el cargo de Secretario de Educación Primaria y Normal.

Los grupos integrados en el D.F. se establecieron en el Centro Escolar México, debido a que a su alrededor existía una gran demanda escolar de estrato sociocultural bajo.

La Unidad Técnica de Detección formada por psicopedagogos, psicólogos, médicos y trabajadores sociales se encargó de llevar a cabo la selección de la población; actividad que consistió en la recolección de datos socioeconómicos y pedagógicos además de la aplicación de diversos instrumentos psicológicos, tales como: el Detroit-Engels, el Rutgers Drawing, el Terman-Merril y el Bander. Así se formaron los siete primeros grupos distribuidos en seis escuelas primarias que en su totalidad atendían a 164 niños.

Durante el período de 1973 a 1974, se creó en Saltillo el proyecto llamado Plan Saltillo, que residió en la aplicación de una batería gruesa (Detroit-Engels, figura humana y Rutgers-Drawing), a 6425 niños. De este total, 24.43% (1570), presentaron ciertos problemas, por lo que se tomó la decisión de enviarlos a centros de diagnóstico, en donde se les aplicó una batería fina, que arrojó los siguientes resultados: 135 niños fueron descartados por no presentar problemas, 235 mostraron cierto grado de de

ficiencia mental y 1200 manifestaron problemas de aprendizaje. Con estos últimos se organizaron los g.i. en el Estado de Coahuila creando al mismo tiempo en Saltillo, la Escuela Normal de Especialización para formar al personal docente que se haría cargo de los citados grupos.

En 1974, cuando se instituyó en el D.F. la supervisión de los g.i., también se instauró el Plan Nuevo León con el apoyo de la D.G.E.E. y de la Dirección General de Educación Pública del Estado que lleva el mismo nombre. La solidez de los g.i., se logró a través de éste plan que tenía como objetivos:

- dar servicio a niños reprobados de primer año, incluyendo a niños de segundo que aún no adquirirían la lecto-escritura y el cálculo,
- apoyar la educación de los niños con problemas de aprendizaje,
- prevenir la deserción y reprobación en los primeros años de educación primaria,
- establecer equipos de trabajo multidisciplinarios, y
- emprender acciones similares en todo el país.

Del Plan Nuevo León se derivó el instrumento de evaluación y el programa de lecto-escritura para los g.i., postergándose -- hasta el período 77-78, la realización del programa de cálculo, así como la planeación del servicio a través de la elaboración de un manual de operaciones.

La organización administrativa del Plan Nuevo León era la siguiente:

-un centro piloto responsable de la supervisión, asesoría e investigación, y

-centros seccionales encargados de la detección (diseñando para éste fin la prueba monterrey), el diagnóstico (apoyado por el equipo multidisciplinario), la reeducación (a través de docentes especializados), y la orientación a padres de familia.

Las necesidades detectadas desde la creación de los grupos integrados originaron la formación dentro de la Dirección General de Educación Especial de los departamentos de investigación y asesoría.

En 1979, a partir del Programa Primaria para Todos los grupos integrados se multiplicaron extendiéndose a todo el país de 1980 a 1981.

2.4 Situación actual

Existen dos tipos de grupos integrados, los "A" y los "B", ambos poseen las mismas obligaciones de carácter administrativo que el resto de los grupos regulares.

Los g.i. "A" funcionan en los turnos matutino y vespertino y dependen de la Dirección General de Operaciones de la D.G.E.E. Los g.i. "B" trabajan de manera experimental únicamente en el -- turno vespertino y son coordinados por el Departamento de Proyectos Especiales.

Cada unidad de g.i. "A" está formada por un número variable de escuelas, que tienen como característica una gran cantidad de niños reprobados. Las escuelas desarrollan sus actividades bajo la supervisión de un director de unidad, el cual debe coordinarse con los directores titulares de éstas para el establecimiento de los g.i. dentro de las mismas.

Todos los g.i. deben ser asesorados por un grupo de apoyo -- constituido por un especialista en problemas de aprendizaje, un terapeuta de lenguaje, un psicólogo y un trabajador social. En -- los g.i. "B" debe existir además un pedagogo y un auxiliar técnico.

El lapso que un niño debe permanecer en g.i. "A" es de un -- año escolar, prolongándose éste sólo en casos especiales. Si durante el transcurso del año existen lugares disponibles en g.i. "A", éstos se ocupan de acuerdo a los siguientes criterios: niños que cursan el primer año y que necesitan el servicio y niños que por falta de cupo no pudieron ser atendidos.

La reincorporación del niño a un grupo regular depende de la promoción que el director de la unidad, así como el docente especializado y el grupo de apoyo le otorgan; siempre y cuando el niño ya esté preparado y el resultado de sus evaluaciones sea aceptable; además se debe solicitar la opinión del docente que lo atenderá en el grupo regular. Existen dos momentos en los cuales el niño puede integrarse al segundo año de la escuela primaria; el primero es cuando finaliza el año escolar, y el segundo es durante el mes de noviembre.

Los g.i. "E" tienen como objetivo integrar al proceso educativo regular a niños con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo y que requieren de una mayor atención en comparación con los niños de g.i. "A"; la permanencia en g.i. "E" es de cinco años, los cuales se dividen en dos períodos en el primero que dura tres años se lleva a cabo -- una evaluación para reintegrar al niño a un grupo regular, en caso de que el niño aún no este preparado se le envía al segundo período de dos años, en éste lapso se le debe proporcionar una precapacitación para el trabajo.

Los g.i. "A" atienden en promedio de 18 a 20 niños y los g.i. "E" máximo 15; en ambos casos la edad de los niños debe oscilar entre 7 y 10 años.

2.4.1 Actividades de detección

Durante el mes de abril de cada año, se lleva a cabo una pre selección de niños que probablemente reprobarán el primer año es-

colar, ésta actividad se realiza solicitando a los docentes la elaboración de listas de candidatos.

En el mes de mayo los docentes deben contestar un cuestionario de aspectos psicopedagógicos que pretende determinar las posibles causas de los problemas que presentan los niños.

En junio se aplican a los niños pruebas que tienen como finalidad obtener una evaluación psicopedagógica y detectar a la población definitiva que necesitará el servicio.

Las clases en los grupos integrados inician en el mes de septiembre al igual que las actividades de la escuela regular.

Los niños que presentan otro tipo de problemas y que por lo tanto no deben pertenecer a un g.i. son enviados a la Coordinación de Educación Especial correspondiente (existen seis en el D.F., y por lo menos una en cada Estado de la República Mexicana), para recibir otro tipo de servicio.

2.4.2 Funciones del personal

Director de la unidad

- elabora, dirige y controla el plan anual de actividades.
- prepara informes bimestrales para la coordinación de educación especial.
- organiza el ingreso, la evaluación y la promoción de alumnos.
- difunde las normas entre los docentes y el grupo de apoyo.
- promueve la participación de alumnos y padres de familia -

en actividades educativas.

-vigila el cumplimiento del reglamento de la Dirección General de Educación Especial.

-dirige al grupo de apoyo y asesora a los docentes.

Docentes

-colaboran en actividades de detección.

-participan en juntas con el grupo de apoyo.

-determinan la promoción de alumnos a grupos regulares.

Grupo de apoyo

Terapistas de lenguaje: -atienden a niños con problemas de lenguaje.

-colaboran en la detección y formación de grupos.

-asesoran a docentes y a padres de familia.

Psicólogos: -detectan, evalúan y diagnostican a los niños - con problemas de adaptación.

-observan y registran el funcionamiento psicopedagógico de los grupos.

-asesoran a los docentes y a los padres de familia.

- Trabajadores sociales:**
- participan en actividades de detección.
 - colaboran con el docente en problemas de carácter social.
 - asesoran conjuntamente con el psicólogo a los padres de familia.
 - efectúan diagnósticos sociales y --llevan a cabo visitas domiciliarias.
 - establecen la coordinación entre la unidad, y los servicios comunitarios.
 - realizan el seguimiento de alumnos integrados al grupo regular.

2.5 Criterios para seleccionar a la población candidata al programa de grupos integrados

A los niños que formarán parte de un grupo integrado, se les debe aplicar la siguiente batería de pruebas, con la finalidad de conocer aspectos tales como: coeficiente intelectual, psicomotricidad, personalidad, ambiente familiar, interacción social y rendimiento escolar.

- Test visomotor de Bender (madurez)
- Examen psicomotor de Vayer (psicomotricidad)
- Test de la figura humana de Goodenough (C.I.)
- Escala de inteligencia Weaschler para niños (C.I.)
- Test Binet-Simon Rev. Terman (madurez y C.I.)
- Test Frosting de desarrollo de la percepción visual
- Examen psicogenético monterrey
- Examen de articulación
- Test de apercepción temática para niños (personalidad)
- Estudio socioeconómico y ambiental

2.5.1 Prueba de adquisiciones escolares

Originalmente para llevar a cabo la selección de niños que conformarían un grupo integrado se utilizaba la prueba de adquisiciones escolares (12) que tenía como finalidad medir la comprensión de la lecto-escritura y el cálculo. Esta prueba se aplicaba en forma previa al examen psicogenético monterrey.

(12) APENDICE 5

La prueba de adquisiciones escolares está integrada por cuatro áreas:

- 1) lectura.- consta de tres oraciones, que en su conjunto - suman quince palabras o aciertos posibles
- 2) comprensión.- se formulan tres preguntas al niño con relación a las oraciones del área de lectura (tres aciertos)
- 3) escritura.- se presenta una oración formada por cuatro - palabras, además de seis palabras sueltas (diez aciertos)
- 4) cálculo.- se incluyen tres sumas y tres restas (seis -- aciertos)

La aplicación de la prueba se llevaba a cabo de manera grupal e individual.

GRUPAL: Se debe trabajar con un máximo de diez niños, las - instrucciones y consignas son las siguientes; dictado de palabras: les voy a dictar unas palabras, y ustedes deben escribirlas sobre estas líneas (se señala). Se deben dictar en forma clara y sin de letrearlas, verificando que todos los niños hayan escrito la primera palabra para continuar; dictado del enunciado: les voy a dictar un enunciado, ustedes deben escribirlo sobre la línea (se señala). Se debe dictar al igual que las palabras, pidiéndoles a -- los niños que repitan lo que se les indico que escribieran, si no recuerdan, se les repite el enunciado una vez más. Posteriormente se les propone la realización de las mecanizaciones. Van a hacer estos problemas (se señala). Los de este lado son de sumar o de - poner, el que esta aquí, sirve para que vean como se hace (ejem--

plo), y ustedes deben hacer los que siguen. Cuando terminen deben hacer los que están de este lado, éstos son de restar o de quitar, y también el primero es para que vean como se hace. Las consignas o instrucciones se repiten hasta que se comprendan.

Como se ha podido observar, la aplicación grupal abarca las áreas de escritura y cálculo. En caso de que el niño obtenga en escritura ocho o más aciertos y en cálculo cinco o más aciertos, se continúa con la aplicación de la parte correspondiente a lectura y comprensión, de no ser así, el niño pasa a ser candidato a la aplicación del examen psicogenético monterrey.

INDIVIDUAL: Las instrucciones y consignas son las siguientes; lectura: vas a leer estos enunciados (se señala de corrido). Si el niño los lee, se verifica su comprensión mediante las tres preguntas elaboradas ex profeso. Si el niño no puede leerlos, se evita la verificación y se suspende la aplicación.

No serán sujetos de la aplicación del examen psicogenético monterrey, aquellos niños que obtengan la puntuación general de la siguiente tabla:

LECTURA: 12 o más aciertos
 COMPRENSION: 2 o más aciertos
 ESCRITURA: 8 o más aciertos
 CALCULO: 5 o más aciertos

2.5.2 Prueba para seleccionar el programa de recuperación para niños reprobados de ler. grado

Actualmente la pre-elección de los candidatos tanto a grupos integrados como a grupos de nivelación se realiza mediante la -- aplicación de la prueba para seleccionar el programa de recuperación para niños reprobados de ler. grado.

Esta prueba está constituida por un instructivo de aplicación y calificación y por el cuaderno del niño. Su objetivo es evaluar lo que el niño ha asimilado sobre lengua escrita y matemáticas de acuerdo a los siguientes aspectos:

PRUEBA

- 1. lengua escrita
 - 1.1 escritura
 - 1.1.1 autodictado
 - 1.1.1.1 nombre propio
 - 1.1.1.2 escritura libre
 - 1.1.1.3 objetos dibujados
 - 1.1.2 dictado
 - 1.1.2.1 pares de palabras
 - 1.1.2.2 enunciados
 - 1.2 lectura
 - 1.2.1 enunciados
 - 1.2.1.1 el perro y el niño
 - 1.2.1.2 ladran los perros
 - 1.2.2 palabra
 - 1.2.2.1 pájaro

- 2. matemáticas
 - 2.1 uso e interpretación de símbolos numéricos
 - 2.1.1 pelotas
 - 2.1.2 globos (8)
 - 2.1.3 globos (12)
 - 2.2 serie numérica
 - 2.2.1 serie (1-25)
 - 2.2.2 serie (1-10)
 - 2.3 decena
 - 2.3.1 ramos
 - 2.4 mecanizaciones
 - 2.4.1 producto menor a 10
 - 2.4.2 producto mayor de 10

La prueba se aplica en forma colectiva de 10 a 12 niños, — procurando distribuirlos de tal manera que se evite la copia.

Durante la aplicación el docente debe asegurarse de que todos los niños contesten la misma pregunta antes de pasar a la si siguiente, evitando corregir su trabajo en este momento. En el dic tado, las palabras y los enunciados sólo se pueden repetir dos veces, únicamente a petición de los niños se repetirán una terce ra vez.

A continuación se presenta en forma esquemática el contenido del cuaderno del niño, así como los parámetros de evaluación utilizados para decidir si un niño debe pertenecer o no a un gru po integrado.

De acuerdo a los objetivos de la investigación, sólo se incluye el aspecto de la prueba relativo a la lengua escrita.

ESCRITURA

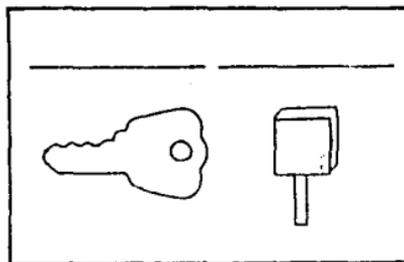
página 1

ESCRITURA

NOMBRE _____

Instrucción: van a escribir su nombre completo, ahora van a escribir los nombres de las cosas que usan en la escuela. Cada rayita es para un nombre diferente

página 2



Instrucción: van a escribir en la raya el nombre de cada cosa que esta dibujada

página 3

Instrucción: van a escribir las palabras que les voy a decir. Se dictará el par de palabras sin corte (pezmariposa, cebollapiña)

página 4

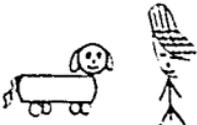
Instrucción: en esta hoja que está en blanco van a escribir "la mariposa vuela en el campo". Se dictará sin hacer pausas

El niño pertenecerá a grupo integrado si su evaluación sobre la escritura presenta las siguientes características:

- sólo hace dibujos
- escribe una o dos grafías para su nombre
- escribe una serie de grafías y suspende sólo cuando ya no tiene espacio o se le acaba la raya
- copia los modelos existentes en el salón
- escribe una grafía para cada sílaba
- combina letras, números, signos de interrogación o de admiración
- usa un determinado número de grafías y las repite en el mismo orden en cada nueva producción
- usa un determinado número de grafías y les cambia el orden en cada nueva producción
- escribe con trazos poco diferenciados
- elabora una serie de grafías y las repite en dos o más palabras
- escribe bien el nombre de un sustantivo y lo repite en palabras diferentes
- escribe bien el nombre de un sustantivo que no corresponde a la palabra dictada
- escribe grafías que no corresponden al enunciado
- escribe algunas grafías que corresponden al enunciado dictado.

LECTURA

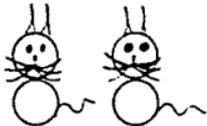
página 5



El niño está con su perro
 El perro está con el niño
 El perro y el niño están juntos

Instrucción: van a poner una raya debajo de donde creen - que dice "el perro y el niño estan juntos"

página 6



Los gatos maúllan
 Ladran los perros
 La gente habla y ríe

Instrucción: van a poner una raya debajo de donde creen - que dice "ladran los perros"

página 7



loro
 perico
 ave
 pájaro

Instrucción: van a poner una raya debajo de donde creen - que dice "pájaro"

- El niño es candidato al programa de P.I. cuando pone una raya en:
- un espacio en blanco y alejado de los enunciados
 - el dibujo
 - cualquiera de los enunciados no leídos por el aplicador
 - también cuando no hay respuesta ó
 - hay más de una respuesta.

Posteriormente a esta prueba, también se debe aplicar el examen psicogénico monterrey.

2.5.3 Examen psicogenético monterrey

El examen psicogenético monterrey, también llamado prueba - monterrey, tiene su fundamento teórico en la psicogénesis que de acuerdo con Alberto L. Meroni se refiere al origen y desarrollo de las conductas debidas únicamente a la experiencia mental.

En el instructivo para la aplicación de esta prueba se especifica que sólo podrán emplearla aquellas personas que dominen - los fundamentos del marco teórico de la psicogenética, ya que de su adecuado uso depende el futuro escolar del niño.

La prueba monterrey se encuentra estructurada por dos secciones, una evalúa las nociones elementales del número natural y la otra a las nociones elementales de la lengua escrita. Por razones de la investigación sólo se explicitará ésta última sección.

Una de las características principales de la prueba, consiste en la utilización constante del interrogatorio; a fin de conocer las justificaciones que el niño da a su propio trabajo, motivo por el cual es de suma importancia que el aplicador no desvirtúe o induzca sus respuestas.

Las preguntas de la prueba básicamente son de dos tipos: de ubicación y de predicción. Para evaluar las nociones elementales de la lengua escrita se utiliza como material para el niño; hojas blancas, lápiz y goma; el aplicador emplea tres formatos (13) pre establecidos para registrar el trabajo del niño. Lo que pretende detectar esta parte de la prueba son las concepciones del niño - con respecto a la oración escrita, es decir qué o cuáles palabras o cosas se escriben descartando totalmente el descifrado.

Las etapas de la prueba se pueden jerarquizar de la siguiente manera:

Uso del formato 1

a) El aplicador escribirá en una hoja blanca y con letras mayúsculas, la oración: EL NIÑO SUBE LA ESCALERA, diciéndole "mira lo que te voy a escribir"

b) "Aquí yo escribí el niño sube la escalera", y le pregunta -- ¿qué escribió?

c) Cuando el niño ya ha repetido la oración (el aplicador anota el número de intentos, los cuales no deben rebasar de tres o cuatro), se inicia el interrogatorio.

<u>aplicador</u>	<u>niño</u>
¿Dirá escalera en alguna parte?	Sí dice
¿Dónde crees que diga?	No sé
¿Dónde tú crees que pueda decir?	Aquí (señala en ESCALERA)

En el lugar donde el niño indica que dice escalera, el aplicador registra en el formato esa respuesta. Ejemplo:

EL NIÑO SUBE LA ESCALERA
 ↓
 ESCALERA

Si el niño considera que en ningún lugar dice escalera, también se registra tal y como él lo expresa en un extremo del formato.

d) De acuerdo con el formato del aplicador, en donde está escrita la palabra niño y se encuentra la primera flecha verti--

cal (↓), se preguntará:

<u>aplicador</u>	<u>niño</u>
¿Qué crees que diga acuí?	ESCA
y se registra así: EL NIÑO SUBE LA ESCALERA	
↓	
ESCA	

Si el niño en el primer cuestionamiento indicó que en la palabra NIÑO decía ESCALERA, se continúa con el orden. Ejemplo:

EL NIÑO SUBE LA ESCALERA
↓
ESCALERA
↓
ESCA

e) El formato 1, presenta la abreviatura T.J., que significa: ¿Y todo junto (la oración) qué dice?

Si el niño no recuerda, el aplicador le revite el niño sube la escalera y se registra el número de intentos.

f) Las preguntas de ubicación se registran entre paréntesis siempre y cuando no haya complementos. Ejemplo:

¿Dirá escalera?, si el niño responde afirmativamente, se pregunta: ¿Dónde? y se registra

EL NIÑO SUBE LA ESCALERA

ESCALERA

Asimismo, se puede presentar el caso en donde el niño complementa lo que se le pregunta. Ejemplo:

EL NIÑO SUBE LA ESCALERA

(SUBE) LA ESCALERA

en éste caso no se coloca entre paréntesis la respuesta complementaria del niño por ser espontánea.

Las preguntas de predicción se registran y se subrayan. Ejemplo:

¿Qué dirá aquí?, el aplicador señala la palabra NIÑO

EL NIÑO SUBE LA ESCALERA
 ↓
EL NIÑO SUBE LAS ESCALERAS

En la abreviatura T.J. final, se registra la respuesta textual - que el niño exprese. Si es que realizó algún cambio como por ejemplo: EL NIÑO VA A SUBIR, éste se registra; de no ser así, solo se anota en el paréntesis el siguiente signo (✓).

Uso del formato 2

En este formato se trabajan básicamente las transformaciones, consta de dos hojas y tiene como objetivo descartar toda posibilidad de descifrado. Se emplea únicamente con los niños cuyo nivel de conceptualización es lingüístico; dentro de este apartado existen tres categorías de ubicación:

primera.- no hay dificultad con los artículos

segunda.- no hay dificultad con la individualización del verbo

tercera.- no hay dificultad con los sustantivos.

Dentro de la transformación lo importante es la anticipación, ya que ésta permite determinar el nivel real de conceptualización

del niño.

Al aplicar la tercera categoría se emplea otra oración en - donde cambian los sustantivos.

Uso del formato 3

Para conocer más a fondo el sistema conceptual del niño se administra el formato 3 que corresponde a la escritura de nombres de animales.

aplicador

niño

"Mira, ahora vamos a escribir los nombres de algunos animales, escribe venado".

no sé

"Escribe como tú creas que se escribe".

Si el niño expresa que no sabe, se le dice que lo escriba como - pueda, en caso de que continúe negándose, se le pide entonces -- que realice un dibujo y después que le ponga su nombre debajo.

Una vez registrado el trabajo del niño en el formato, se le solicita que lo lea de la siguiente manera:

aplicador

niño

"Ahora léelo despacito con tu dedito para que yo pueda dar me cuenta".

MOE4195

Se registra en el área de lectura así:

o o o o o o o o
 \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ /
 VE NA DO

Se registra en el área de escritura así:

MOE ∇ VE	4I ∇ NA	S5 ∇ DO
----------------	---------------	---------------

De acuerdo con las categorías establecidas, el niño que efectuó este trabajo es lingüístico global porque ajusta fronteras.

Este mismo procedimiento se sigue con las palabras: gaviota, ardilla y cabra, la palabra no. 5 (venadito), es válida para todos los niveles, incluso para el simbólico. A partir de la palabra no. 5 y hasta la no. 10 comienzan las transformaciones, que se usan con el fin de eliminar el efecto que puede producir la enseñanza tradicional.

En esta etapa el aplicador escribe la palabra e interroga al niño para propiciar su anticipación dándole el tiempo necesario para hacer la transformación. Ejemplo:

Te acuerdas que aquí (se señala), tu escribiste venado, vuélvela a leer (una vez que la lee), se le pregunta ¿qué tendríamos que hacer para que ahora diga venadito?, ¿tendríamos que quitar o -- tendríamos que poner más letras?, (la palabra letras se empleará si el niño la ha usado durante la aplicación, en caso contrario, solo se señalará sin mencionarla), ¿tendríamos que cambiar algunas o tendríamos que cambiar todas (o todo)?.

Se registra después de la lectura el modelo definitivo, las transformaciones de la no. 6 a la no. 10 se aplicarán siempre y cuando los niños hayan demostrado características de alfabéticos.

De ser así se continúa con la aplicación de la siguiente forma:

Ahora te voy a escribir el nombre de otro animal, se escribe entonces la palabra lobo sin deletrear y con letra minúscula. Aquí dice lobo, ¿cómo dice?: lobo. Ahora léela despacito con tu dedo para ver como dice: (la leé con su dedo). Ahora yo quiero - que diga loba, ¿qué tendríamos que cambiar para que diga loba?.

Una vez aplicada la prueba se ubica al niño en la categoría y el nivel correspondiente de acuerdo a la interpretación del perfil.

La evaluación de las nociones elementales de la lengua escrita debe considerarse como un prediagnóstico solamente.

La prueba monterrey se rige por cuatro principios generales que se exponen a continuación.

Cada elemento de las nociones, tanto del número natural como de la lengua escrita son, en cuanto a la construcción psicogenética, transitivos e irreversiblemente progresivos:

$$\begin{array}{ll} A < B & B < C \\ X < Y & Y < Z \end{array}$$

y de absorción por implicación inclusiva:

$$\begin{array}{lll} A + B = B & B + C = C & A + B + C = C \\ X + Y = Y & Y + Z = Z & X + Y + Z = Z \end{array}$$

Cada nivel o estadio de las nociones del número natural y de la lengua escrita guardan una relación tautológica (proporción en que la identidad de los conceptos se manifiestan implícitamente), entre los elementos (a,b,c,d y e respectivamente) que los componen.

$$Aa + Ab + Ac = A$$

$$Ba + Bb + Bc = B$$

$$Ca + Cb = Cc = C$$

$$Xe + Xd = X$$

$$Ye + Yd = Y$$

$$Ze + Zd = Z$$

Las nociones de la lengua escrita, son de naturaleza psico-lingüística, por lo que la coexistencia real con las nociones del número natural se dá solo por correlación de tipo asociativo (y nunca por interacción causal directa y absoluta):

$$A + X = A + X$$

$$B + Y = B + Y$$

$$C + Z = C + Z$$

y de identidad general:

$$(A+X) - (A+X) = 0; (B+Y) - (B+Y) = 0;$$

$$(C+Z) - (C+Z) = 0$$

por último, las nociones de la lengua escrita solo se estiman -- como complemento del perfil psicogenético.

NOMENCLATURA DEL PERFIL

X. Nivel concreto

d. noción gramatical de la oración escrita

x_1 = nivel concreto: lo escrito no dice nada, dá referentes concretos que no estan escritos.

e. noción de la palabra escrita

x_1 = nivel concreto: escribir y dibujar es lo mismo (para que diga algo es necesario un dibujo).

Y. Nivel simbólico

d. oración: lo escrito ya le dice algo referido al objeto de acción.

y_1 (f) = inventa referentes en el mismo campo semántico -- (niño = la mamá, la niña, la hermana; escalera = montaña, árbol, silla).

y_1 (f) = dice los referentes, (los toma como objetos), dice niño o escalera cada vez que señalamos las ver balizaciones.

y_1 (e) = inventa enunciados en el mismo campo semántico -- (el niño se subió en la escalera a la azotea).

y_1 (d) = en cada parte de la oración dice la oración completa (qué dice aquí, señalamos la = el niño sube la escalera).

e. palabra

y_1 = una grafía o pseudografía por palabra (imagen de letra) venado = A ó S

y_2 = es un chorizo (tipo renglón) por palabra (imagen de renglón) venado = AoISesI2 ocupa todo el renglón.

y_3 = dimensión de la grafía en función del referente Oso = OSIP, hormiga = omih

y_4 = cantidad fija de grafías o pseudografías, niño = OIE, casa = OIE. (orden fijo)

y_5 = cantidad fija de grafías o pseudografías con cambio - de orden, venado = OIE, cabra = IEO, escuela = EOI.

y_6 = global de tipo simbólico (imagen de palabra), sin --
ajustar fronteras, eiosomsviesivsty = venado y termi
na la hoja así.

2. Nivel lingüístico

d. oración: ubica todas las partes de la oración, noción de -
palabra.

z_1 = C separa sustantivos y tiene problemas con el verbo.

z_2 = B separa sustantivos y verbos, tiene problemas con el
artículo.

z_3 = A ubica cada parte de la oración.

e. palabra

z_1 = global de tipo lingüístico, ajusta fronteras con méto
do elaborado, renglón = refcos, no escribe todo el --
renglón.

z_2 = silábico puro, gaviota = OOT, casa = OO, escalera =
ESRA.
silábico no puro, niño = SO, SA = casa, cuando hay --
grafía por sílaba.

z_3 = silábico alfabético, es de transición, tenedor = tndor,
escalera = ecalra.

z_4 = alfabético (directa), problemas de sílaba directa (con
sonante y vocal), vnado = venado.

z_5 = alfabético (mixta), problemas de sílaba mixta (dos con
sonantes juntas), escuela = ecuela.

z_6 = alfabético, problemas con la sílaba indirecta (vocal
y consonante), ardilla.

z_7 = alfabético, problemas con la sílaba trabada, cabra = bra, brinco = bri.

z_8 = alfabético, (diptongo) gaviota.

INTERPRETACION DEL PERFIL PARA LAS NOCIONES
ELEMENTALES DE LA LENGUA ESCRITA

	BAJO (X)	GRUPO INTEGRADO (Y)	ALTO (Z)
Noción gramatical de la oración escrita	x_1	y_1^f, y_1^e, y_1^d	z_1^c, z_2^b, z_3^a
Noción de la palabra escrita	x_1	$y_1, y_2, y_3, y_4, y_5, y_6$	$z_1, z_2, z_3, z_4, z_5, z_6,$ $z_7, z_8.$

Un niño será seleccionado para formar parte del grupo integrado si se encuentra en alguno de los tres perfiles siguientes:

- 1) por abajo del perfil superior en el área de lecto-escritura y cálculo.
- 2) si el perfil obtenido en el área de funciones cerebrales superiores es irregular.
- 3) que el perfil no este por abajo en el área de conceptualización.

También existen cinco posibilidades del perfil para que un niño no sea canalizado para grupo integrado. Si se encuentra:

- 1) por arriba del perfil superior en el área de lecto-escritura y cálculo, independientemente de las áreas restantes.

- 2) por arriba del perfil superior en las tres areas.
- 3) por abajo del perfil inferior en las tres areas.
- 4) por abajo del perfil superior en las areas de lecto-escritura y cálculo, pero por arriba del perfil superior en -- las areas restantes.
- 5) por abajo del perfil superior en el área de lecto-escritura y cálculo, alto, bajo y regular en el área de funciones cerebrales superiores, pero abajo del perfil inferior en conceptualización.

2.6 Material de apoyo para grupos integrados

En los grupos integrados se emplea el siguiente material de apoyo:

- la guía sobre educación psicomotriz,
- las fichas para la enseñanza de las matemáticas, y
- la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.

El uso de los programas de estudio de primer año y de los libros de texto regulares depende del criterio de los docentes, aunque es preciso aclarar que deben ser respetados los objetivos propuestos por el programa oficial que emite la Secretaría de Educación Pública.

En la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita se especifica el marco teórico (psicogenético) que la fundamenta, así como la metodología a seguir para su puesta en práctica dentro del aula. La propuesta constituye una guía flexible que se debe adaptar a las necesidades del niño y no a la inversa, a fin de favorecer el aprendizaje a través de la implementación de actividades relacionadas con las etapas de desarrollo cognoscitivo. En síntesis, plantea la importancia de conocer las diferencias individuales, y cómo éstas influyen en el ritmo habitual del aprendizaje.

La ubicación espacial de los niños dentro del salón de clases, depende de los niveles de conceptualización que éstos presenten, formando pequeños equipos que utilizan mesas de trabajo en vez de los tradicionales pupitres o bancas. Esta ubicación tiene como finalidad establecer una mayor comunicación y propiciar la -

Realización.

Existen 100 fichas de trabajo que complementan la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, dentro de las cuales - se proponen diferentes actividades que pueden realizarse en forma:

- individual dentro del salón de clases,
- individual en casa,
- por equipos,
- y de manera grupal.

Estas fichas también tienen la particularidad de resaltar - las ideas más importantes del texto mediante el uso de tintas -- oscuras, y por la variedad en el grosor y posición de las letras impresas.

El plan de las actividades del día obedece en parte a las - opiniones de los niños. Las actividades sugeridas dentro de la - propuesta, así como las fichas anexas describen sus objetivos - en forma previa a su aplicación. El tiempo para cada actividad - no se encuentra estipulado ya que éste depende del interés que el niño demuestre tener. Todas las fichas poseen un logotipo o - símbolo que indica la forma de trabajo especificando también el posible diálogo a entablar para realizar las tareas o activida-- des.

Las 100 fichas se dividen en cuatro colores que tienen un - determinado significado:

rosa.- plantea actividades de lecto-escritura e integración grupal a través del juego.

azul.- promueve tareas para el acceso al nivel silábico.

amarillo.- propicia la transición hacia el nivel alfabético.

verde.- acrecienta el lenguaje escrito del niño que ya conoce el sistema alfabético.

La numeración de las fichas está sujeta al grado de dificultad de las mismas, debiendo usar cada una en forma flexible y repetitiva, hasta lograr que el niño manifieste características -- del siguiente nivel de conceptualización.

En todos los grupos integrados es necesaria la existencia -- de una biblioteca, ya que este contacto propicia una mayor y más rápida adquisición de la lecto-escritura. La variedad y cantidad del material es un factor primordial, así como la participación de los niños en su clasificación y ordenamiento, el cual debe -- realizarse mínimo dos veces por semana.

El préstamo del material es semejante al que se lleva a cabo en las bibliotecas públicas. Los niños deben poseer una credencial con su fotografía que los acredite como lectores activos y llenar la ficha correspondiente cuando requieran del préstamo de un libro; la ficha debe contener los siguientes datos: nombre del libro, autor, nombre del solicitante, fecha del préstamo y del vencimiento. La función del bibliotecario es rotativa a fin de que todos los niños asuman esta responsabilidad.

Dentro de las actividades generales de la propuesta, se encuentran las siguientes:

-el trabajo con materiales impresos, a fin de que el niño -- reconozca la gran variedad de objetos que pueden ser portadores de texto, adivinando y anticipando el tipo de infor-

mación que cada uno maneja.

- las visitas guiadas a museos o fábricas.
- la elaboración de dibujos que estimulen la capacidad creadora del niño, pudiendo convertir éstos en cuentos susceptibles de ser escenificados.
- la colección de palabras a través del uso de un tarjetero individual, para que el niño conozca el valor sonoro de las letras del alfabeto.
- el uso del nombre propio, es una actividad que aumenta la autoestima del niño.
- la realización de álbumes, sobre temas de interés para el niño.
- el empleo de material didáctico diverso, incluyendo, cartulinas, colores, maderas, pinturas, elásticos, semillas, animales de papel, juguetes, espejos, globos, pelotas, etc; todo aquello que dicte la imaginación y aun más.

Todas las actividades de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita tienen como objetivo lograr que el niño reflexione, analice y descubra; por lo que rompe totalmente con la enseñanza tradicional, en este sentido dentro del g.i., la comunicación docente-niño y compañero-compañero es fundamental.

A fin de que el niño se adapte de manera rápida y fácil a la metodología de trabajo del grupo, una de las acciones primordiales la constituye el juego, concebido como un medio de expresión que permite la interacción, ayuda a eliminar tensiones y a conocer reglas.

Para conocer el avance de los niños dentro del P.I., se han implementado las evaluaciones que tienen como objetivo determinar el nivel de conceptualización de la lectura (esquema 4), y de la escritura (esquema 5), ambas se aplican seis veces durante el ciclo escolar aumentando su grado de complejidad en cada ocasión.

Los resultados de las evaluaciones se registran en formatos específicos. En el caso de la lectura se anota el desempeño del niño al leer las palabras, la oración y el párrafo, de acuerdo a los siguientes criterios:

- interpreta en función de la imagen,
- descifra sin llegar a un resultado significativo,
- descifra comprendiendo el significado en unos casos y en otros no,
- comprende lo que lee.

En el caso de la escritura, se registra la hipótesis que emplea el niño cuando se le dictan palabras y oraciones, clasificando ésta dentro de las siguientes categorías:

- SIM = simbólica,
- SIL = silábica,
- S/A = silábica-alfabética, y
- A = alfabética.

EVALUACIONES SOBRE EL PROCESO DE LECTURA

NUMERO DE EVALUACION Y MES EN EL QUE SE APLICA	TEXTO	IMAGEN
1a. fines de octubre	-elote -monedas -ropa -el elote es rico	-un elote -tres monedas de un peso -una señora acomodando ro pa en una tienda -un elote
2a. mediados de diciembre	-pelota -nido -el pato nada -el mango esta maduro	-una pelota -varios pajaros en un nido -un pato -un mango
3a. fines de enero	-indio -el conejo come pasto -el gato toma leche y come carne. De noche sale a pasear	-un indio, caballos, tien das, lanzas -un conejo -un gato
4a. mediados de marzo	-juguete -los camiones corren -en el parque hay juegos bien bonitos. Me gusta mucho subir y bajar por la resbaladilla. A veces cuando me columpio, se me hace que voy a llegar hasta el cielo	-un oso de juguete -unos camiones y unos carros -un parque con juegos

EVALUACIONES SOBRE EL PROCESO DE LECTURA

NUMERO DE EVALUACION Y MES EN EL QUE SE APLICA	TEXTO	IMAGEN
5a. fines de abril	<ul style="list-style-type: none"> -corral -los plátanos están maduros -los pollitos nacen de - huevos y la gallina busca comida para ellos. Los cochinitos nacen de su mamá y ella los alimenta con su leche. 	<ul style="list-style-type: none"> -varios animales de granja dentro de un corral -unos plátanos y unas mandarinas -un pollo y un cochino
6a. mediados de junio	<ul style="list-style-type: none"> -verduras -los niños entregan a la maestra sus credenciales de la biblioteca. -el osito panda nació en Chapultepec. Todos los niños nos pusimos muy contentos y quisimos ir a verlo. Pero como estaba muy chiquito siempre dormía. Cuando esté más grande jugará mucho en su jaula y nos divertiremos con sus marometas. 	<ul style="list-style-type: none"> -distintos vegetales sobre una mesa -varios niños en fila para entregar un papel a la maestra -no hay imagen

EVALUACIONES SOBRE EL PROCESO DE ESCRITURA

No. DE EVALUACION Y MES EN EL QUE SE APLICA	PALABRAS QUE SE DICTAN	ORACIONES QUE SE DICTAN	PALABRAS DE LA EVALUACION ANTERIOR QUE SE VUELVEN A DICTAR	CAMPO SEMANTICO AL QUE PERTENECEN LAS PALABRAS QUE SE DICTAN POR PRIMERA VEZ
1a. fines de octubre	-gato -conejo -mariposa -perro -perico -elefante	-el gato toma leche		-nombres de animales
2a. mediados de diciembre	-moto -canica -papalote -barco -pelota -cochecito	-el niño perdió su pelota	-perro -conejo	-nombres de juguetes
3a. fines de enero	-taco -papaya -tamarindo -tortilla -frijol -enchiladas	-Lupe come tacos -Miguel juega con sus cochecitos	-barco -canica	-nombres de comidas
4a. mediados de marzo	-lápiz -mochila -pegamento -pizarrón -regla -escritorio	-Mónica toma su lápiz -la maestra trajo un paquete azul y blanco	-taco -papaya	-nombres de objetos escolares

EVALUACIONES SOBRE EL PROCESO DE ESCRITURA

No. DE EVALUACION Y MES EN EL QUE SE APLICA	PALABRAS QUE SE DICTAN	ORACIONES QUE SE DICTAN	PALABRAS DE LA EVALUACION ANTERIOR QUE SE VUELVEN A DICTAR	CAMPO SEMANTICO AL QUE PERTENECEN LAS PALABRAS QUE SE DICTAN POR PRIMERA VEZ
5a. fines de abril	-zorro -jirafa -cocodrilo -chango -hipopótamo -águila	-Pepe come plátanos -el chango -brinca y se trepa a los árboles	-pegamento -mochila	-nombres de animales
6a. mediados de junio	-gorro -camiseta -zapatilla -blusa -chaqueta -huaraches	-María se pone el saco -Guillermo -compró un juguete y -un vestido para su hermana	-cocodrilo -chango	-nombres de ropas

LA FORMACION ACADEMICA DEL DOCENTE

La persona que se encuentra al frente de un grupo de alumnos, recibe diferentes denominaciones, tales como: docente, profesor, - educador y maestro; pero lo importante no es el nombre que se le asigne, sino la calidad con la que desempeñe su labor.

Docente es aquella persona que por vocación (entrega voluntaria), dedica su vida a guiar la enseñanza de conocimientos teóricos, prácticos, éticos y estéticos; así como de cultura general. En una palabra, contribuye a la formación integral de los demás, siempre dedicándole tiempo a la actualización, programación y evaluación de la enseñanza.

Los docentes son los principales protagonistas de la planeación, dirección, organización y evaluación de la política educativa, por lo tanto, es imprescindible establecer un organismo permanente que les ofrezca una formación académica eficaz, a fin de estar en condiciones de cumplir con lo estipulado por el Artículo 3^o Constitucional y transformar a la educación elemental en un factor de unificación social y no de marginación; porque a pesar de que a la formación docente se le ha dado el carácter de requisito escalafonario, aún es una actividad carente de coordinación, que repercute directamente en la calidad educativa del país.

Para poder obtener logros dentro de éste ámbito, se debe llevar a cabo una detallada revisión de planes y programas de estudio, dejando a un lado la improvisación o los cortes sexenales -- que en ocasiones truncan los avances tan deseados.

Para Delval la formación docente debe considerar los siguientes aspectos:

- la necesidad de una sólida formación, a fin de que las acciones educativas (reformas, programas, etc.); sean realmente medios que impulsen a la educación;
- la modificación de actitudes mecánicas y repetitivas, por actitudes de creatividad y estímulo;
- la selección de docentes con un alto nivel académico que contribuya a la formación de sujetos críticos e innovadores; y
- el conocimiento profundo en sociología, que lo ayude a comprender su importante función social.

Para John Dewey, la formación docente implica según la concepción de la duración, un cambio para ser lo que debe ser, en este sentido se encuentran los conceptos de continuidad (que retoma algo pasado para modificar lo que vendrá), de interacción (que es la relación entre las condiciones objetivas con las internas), y de integración (que es la relación de experiencias que dan lugar a una personalidad integrada), éstos conceptos se derivan de la teoría educativa que se sustenta en la experiencia.

Existe otra concepción acerca de la formación docente como cambio, en términos de transformación y no de duración como la explicada anteriormente. El cambio de transformación recibe también el nombre de ruptura subjetiva, que implica por lo tanto la discontinuidad y la desintegración, que a su vez deriva en continuidad.

"El cambio cognoscitivo no implica necesariamente una ruptura en la estructura subjetiva; es más bien un cambio de acomodación en el movimiento de integración". (14)

La ruptura subjetiva consiste en pensar en lo que no hemos pensado, lo cual favorece a la formación en la medida en que crea dudas que motivan a la reflexión e investigación; éste momento es el más adecuado para la formación dirigida hacia la transformación.

Por lo anterior, es necesario que las instituciones formadoras de docentes elaboren planes y programas de estudio basados en la continuidad y discontinuidad en la práctica docente.

3.1 Instituciones formadoras de docentes en México

Desde la época prehispánica se tienen noticias sobre la formación docente, la cual recibe mayor importancia durante la colonia, pero es a partir de 1822 cuando los trabajos al respecto se hacen más palpables al crear diversas instituciones. (esquema 6)

(14) Carrizales Retamoza, César. "Continuidad y discontinuidad en la práctica docente". p. 17

RESEÑA CRONOLOGICA DE INSTITUCIONES FORMADORAS
DE DOCENTES EN MEXICO

AÑOS

I N S T I T U C I O N E S

- 1822 El 23 de febrero se funda la escuela normal lancasteriana, cuyo objetivo principal era formar docentes cultos y con una gran capacidad pedagógica, de donde se deriva la constante propuesta de elevar a nivel de licenciatura ésta educación.
- 1824 Se inaugura la primera escuela para profesores en el estado de Oaxaca, y un año después se crea otra en Zacatecas. Las escuelas normales reciben su impulso con las ideas liberales y de reforma de la segunda mitad del siglo XIX.
- 1827 Se establece la academia de primera enseñanza.
- 1833 El 26 de octubre se dá a conocer el proyecto para crear dos escuelas normales, una para hombres y otra para mujeres, (Reforma de Valentín Gómez Farías.)
- 1835 Se instaura la escuela normal del ejército.
- s/f Se crea la escuela normal de adultos artesanos.
- 1842 Se establece la escuela normal.
- 1845 Se funda la escuela normal de Miguel Ma. Rico
- 1857 Se establece otra escuela normal.
- 1861 Se hace realidad el proyecto de reforma de Valentín Gómez Farías de 1833.
- 1867 La escuela normal cuenta con tres diferentes planes de estudio para docentes de la, 2a y 3a clase.

AÑOS

I N S T I T U C I O N E S

- 1869 Se crea la escuela secundaria para mujeres.
- 1871 A través de diversas publicaciones Manuel Altamirano hace patente el nulo reconocimiento que se les otorga a los docentes debido a su insuficiente preparación. Para resolver éste problema, propone la creación de una escuela normal que mejoraría sustancialmente la educación del país.
- 1874 Se establece la escuela normal del Prof. Luis Ezeta.
- 1875 Se funda la escuela nacional para profesores de primarias elementales.
- 1876 Se instaure la escuela normal nocturna de enseñanza objetiva. Aunadas a éste esfuerzo se encontraban las academias destinadas a perfeccionar a los docentes en servicio.
- 1879 Se crean las academias de instrucción primaria, una para hombres y otra para mujeres.
- 1882 Se establece la academia de pedagogía.
- 1887 El 24 de febrero se inaugura la escuela normal de profesores propuesta por Manuel Altamirano.
- 1890 Se funda la escuela normal de profesoras de instrucción - primaria, unificándose en 1925 con la de hombres, recibiendo el nombre de escuela nacional de maestros; dividida nuevamente en 1941, y unida una vez más en 1959.
- 1909 Debido a que el 63% de docentes no poseían título para ejercer, se impartieron cursos nocturnos y conferencias.
- 1923 Destaca la labor del maestro Moisés Sáenz dentro de la formación docente, ya que logra reformar los planes de estudio de la escuela preparatoria y de la escuela normal, circunstancia por la cual en la Facultad de Altos Estudios se imparten cursos pedagógicos, actividad que finaliza en 1925.

AÑOS

I N S T I T U C I O N E S

- 1923-1938 Funcionan las misiones culturales cuyo objetivo era formar a los docentes rurales.
- 1925 El maestro Lauro Aguirre propone la reforma que representa un cambio sustancial dentro de la educación normal; ya que la duración de los estudios aumenta a seis años incluyendo el período secundario. Además se instituye el sistema de la coeducación es decir que dejaría de haber escuelas normales para hombres y para mujeres de ahora en adelante sería solo una escuela normal de maestros para ambos sexos.
- 1936 Se crea el Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria a través del Consejo de la Educación Superior y de la Investigación Científica. El 29 de julio se acuerda el establecimiento del Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria cambiando su nombre en 1942 por el de Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria; este centro a través de la Ley Orgánica de Educación Pública se modificó por la Escuela Normal Superior, cuyo objetivo era el de formar docentes capaces de integrar a la niñez al sector productivo del país.
- 1941 La Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica asume la responsabilidad de la formación docente mediante su Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- 1943 El día 7 de junio se funda la Escuela Normal de Especialización teniendo como objetivo brindar atención a niños -- con retraso mental e infractores, el plan de estudios de esta carrera tenía una duración de dos años, al igual que las especialidades en educación de ciegos (1945), y en problemas de audición y lenguaje (1945), y solo hasta 1955 se establece la especialidad en lisiados del aparato locomotor.

AÑOS

I N S T I T U C I O N E S

- 1944 Se establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) cuyo objetivo era lograr la titulación de los docentes en servicio a través de una escuela oral y otra por correspondencia. Si los docentes no participaban en esta actividad, perdían su derecho a ser promovidos.
- 1944- Se fundaron tres instituciones destinadas a la superación docente: la Oficina de Documentación Pedagógica y Auxiliares Didácticos, el Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educativa y la Dirección General de Educación Audiovisual. También se instituye la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, la que asumió las funciones del IFCM.
- 1971 Se crea la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio para ofrecer asesoría y actualización a los docentes en servicio, a través de seminarios, conferencias y mesas redondas.
- 1972- A partir de la observación del índice de alumnos reprobados se crea la Especialidad de Técnicos en Problemas de Aprendizaje con un año de duración. Posteriormente se establece la carrera de Maestro Especialista en Niños con Problemas de Aprendizaje con tres años de duración. También se organizan diversos eventos en coordinación con el Centro de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) y con el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE).
La Dirección General de Educación Normal imparte por primera vez las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria con una duración de tres años que se podían cursar mediante el sistema abierto. Los docentes que realizaban estos estudios recibían un estímulo económico.
- 1978 Se crea el 29 de agosto la Universidad Pedagógica Nacional, la cual ofrece las licenciaturas en pedagogía, psicología, sociología de la educación, administración educativa y educación básica.

3.1.1 Principales planes de estudio

En 1890 se dieron a conocer a través del Segundo Congreso de Instrucción Pública dos planes de estudio cuyos objetivos eran:

- formar docentes de educación primaria elemental (los hombres cursaban estudios de tres años y las mujeres de cuatro); y
- formar docentes de educación primaria superior (los hombres cursaban estudios de cinco años más seis meses de práctica, y las mujeres de seis).

La principal característica de estos planes era la vinculación de la teoría con la práctica. Durante esta época la educación primaria superior constituía el prerequisite para ingresar a la preparatoria (hoy la educación secundaria).

El 27 de mayo de 1892 se reformaron los planes de 1890 por lo que los estudios tendrían una duración de cinco años para ambos --- sexos, otorgándole mayor importancia a la enseñanza que al aprendizaje, destacando los cursos de didáctica y metodología.

En febrero de 1895 se le confirió gran interés a los talleres de herrería, carpintería y modelado, euforia que duró sólo un año.

En el año de 1897 se reforma el plan de estudios de 1892 incrementándose las horas de la práctica docente de acuerdo a los grados asignados. Esta medida se consideró como un medio para subsanar la insuficiente preparación de los maestros, ya que "la educación progresaba lentamente debido en gran parte a que al profesor no se le daba el reconocimiento moral y social ni el sueldo que su profesión ameritaba". (15)

(15) Jiménez Alarcón, Concepción. La escuela nacional de maestros, sus orígenes, p. 179

En el transcurso de estos años ya era notoria la escasa inscripción para la carrera docente, a pesar de que la educación normal tenía similar categoría que las carreras de medicina y jurisprudencia.

El 28 de junio de 1902 se decretó un nuevo plan de estudios con una duración de cuatro años para los docentes de educación -- primaria elemental y de seis años para los docentes de educación primaria superior. El número de materias aumentó de veintiséis a cuarenta destacando las de; pedagogía, metodología e inglés; sin olvidar el aspecto práctico.

De acuerdo con Justo Sierra (que en esa época desempeñaba el cargo de Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública), la educación normal requería elevar su nivel académico; situación que motivó la creación de la Dirección General de la Enseñanza Normal y del Consejo Superior de Educación.

A finales de 1908 se promulgó la Ley Constitutiva para las - escuelas normales, que pretendía:

- formar educadoras de infantes dentro de la escuela normal - de profesores, incluyendo conocimientos teóricos y prácticos de los jardines de niños;
- formar docentes de educación primaria superior en los ámbitos: científico-humanista y físico-artístico, a fin de mejorar el conocimiento que se impartía en las escuelas dedicadas a este nivel, y contribuir al perfeccionamiento docente;
- formar docentes de educación normal durante un período de cinco años, que abarcaban el estudio de tres lenguas vivas, además de las materias de la especialización elegida; y por último,

-formar personal para impartir determinados cursos, pero sin otorgarles el grado de normalistas; ésta alternativa surgió debido a la necesidad de contar con un mayor número de personas dedicadas a la enseñanza.

En este mismo año se determinó la obligatoriedad de las prácticas externas en todo el territorio de la República Mexicana.

El 14 de abril de 1917 se decretó la Ley Orgánica de Educación Pública en donde se estipuló que la escuela normal tendría como función ofrecer educación general y cultura profesional que permitiera reconocer las aptitudes del alumnado. Se le dió relevancia a la educación física, intelectual, ética y estética, así como a la observación experimental, a la enseñanza de idiomas y a la pedagogía comparada.

A continuación se presentan (en los esquemas 7, 8 y 9), los principales planes de estudio emitidos sobre la formación docente, desde la creación de la escuela normal de profesores en 1887.

"PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NORMAL DE
PROFESORES 1887"

(16)

	TIPO DE FORMACION			
	CIENTIFICA	HUMANISTICA	PSICOPEDAGOGICA	FISICO-ARTISTICA
PRIMER AÑO	aritmética, álgebra, geometría, mecánica, cosmografía, y geografía general de México.	historia pa tria, lectu ra superior, ejercicios de recita-- ción y fran cés primer curso.	observación de los métodos de enseñanza en - las escuelas anexas.	caligrafía, dibu jo, gimnástica, canto coral y -- ejercicios mili tares.
SEGUN DO AÑO	física, me teorología, química - agrícola e industrial.	historia ge neral, fran cés segundo curso, in-- glés primer curso.	práctica empí rica de los mé todos de ense ñanza en las - escuelas --- anexas.	caligrafía, dibu jo, gimnástica, canto coral y -- ejercicios mili tares.
TERCER AÑO		lógica, mo ral, histo ria natural, lecciones de cosas, fisio logía, gramá tica españo la, inglés.	psicología, metodología, sistema Froebel, práctica en las escuelas anexas.	caligrafía, dibu jo, gimnástica, canto coral y -- ejercicios mili tares.
CUARTO AÑO		medicina do méstica y eg coliar, dere cho constitu cional, eco nomía políti ca.	metodología, or ganización y -- disciplina esco lares, historia de la pedagogía, práctica pedagó gica, práctica de los métodos en las escuelas anexas.	caligrafía, dibu jo, gimnástica, canto coral y -- ejercicios mili tares.

(16) Ibidem, p. 99

"PLAN DE ESTUDIOS LAURO AGUIRRE 1925-1932"

(17)

	TIPO DE FORMACION				
	CIENTIFICA	HUMANISTICA	PSICOPE- DAGOGICA	TECNOLOGICA	FISICO- ARTISTICA
PRI- MER AÑO	matemáticas, geografía fí- sica y del - viejo conti- nente, botá- nica, biolo- gía, química, cosmografía, meteorología.	lengua caste- llana, inglés o francés, es- critura, lite- ratura gene- ral, higiene escolar.	psicología de la edu- cación, -- prácticas escolares.	prácticas agrícolas.	oficio o labores, dibujo de imitación, música y orfeones, cultura - física.
SEGUN- DO AÑO	matemáticas, geografía pa- rticular y ameri- cana, física, zoología, geo- grafía econó- mica y social, química.	lengua caste- llana, histo- ria general, inglés o fran- cés.	principios de educa- ción, psi- cología de la educa- ción, so- ciología, prácticas escolares.	prácticas agrícolas.	oficio, música y orfeones, dibujo -- construc- tivo, cul- tura físi- ca.
TERCER AÑO	química, matemáticas, trigonome- tría y geo- metría en - el espacio.	literatura castellana, historia pa- rticular, y mo- derna, anato- mía y fisio- logía, lógi- ca y ética, descripción de hechos - económicos.	principios de educa- ción, orga- nización - escolar, - historia - de la edu- cación, -- práctica y técnica es- colar.	prácticas agrícolas.	oficio, dibujo, música y orfeones, cultura física.

"PLAN DE ESTUDIOS PARA LA ESCUELA NORMAL PRIMARIA 1975"
REESTRUCTURADO

(18)

	TIPO DE FORMACION				
	CIENTIFICA	HUMANISTICA	PSICOPE- DAGOGICA	TECNOLOGICA	FISICO- ARTISTICA
1er. Semest re	matemáticas I, ciencias naturales I.	español I, ciencias so- ciales I, - filosofía I, inglés I.	psicolo- gía I, - pedagogía general.	educación tecnológi- ca I.	educación artística I, educa- ción físi- ca I.
2º Semest re	matemáticas II, ciencias naturales II.	español II, ciencias so- ciales II, filosofía - II, inglés II.	psicolo- gía II, didácti- ca gene- ral.	educación tecnológi- ca II.	educación artística II, educa- ción físi- ca II.
3er. Semest re	matemáticas III, cien- cias natura- les III.	español III, ciencias so- ciales III, filosofía - III.	psicolo- gía III, didácti- ca espe- cial y - práctica docente I.	educación tecnológi- ca III.	educación artística III, edu- cación fí- sica III.
4º Semest re	matemáticas IV, ciencias naturales IV.	español IV, ciencias so- ciales IV, filosofía - IV.	psicolo- gía IV, didácti- ca espe- cial y - práctica docente II.	educación tecnológi- ca IV.	educación artística IV, educa- ción físi- ca IV.

		TIPO DE FORMACION				
		CIENTIFICA	HUMANISTICA	PSICOPE- DAGOGICA	TECNOLOGICA	PISICO- ARTISTICA
5 ^o Semestre		matemáticas V, ciencias naturales V.	español V, ciencias sociales V.	tecnología educativa I, historia de la educación I, didáctica especial y - práctica docente III.	educación tecnológica V.	educación artística V, educación física V.
6 ^o Semestre		matemáticas VI, ciencias naturales VI.	español VI, ciencias sociales VI.	tecnología educativa II, historia de la educación II, didáctica especial y práctica docente IV.	educación tecnológica VI.	educación artística VI, educación física VI.
7 ^o Semestre		seminario de administración y legislación, seminario de desarrollo de la comunidad, seminario de problemas sociales y económicos de México	didáctica especial y práctica docente V, seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno lo. y 2o. grados de educación primaria I, organización de la educación extraescolar.			
8 ^o Semestre		"	"			

3.1.2 Reseña documental de aspectos filosóficos y jurídicos sobre la formación y actualización docente

Los documentos reseñados a continuación abordan el tema de la formación y actualización docente. Fueron emitidos durante el período comprendido entre 1941 y 1988, a través de leyes, decretos, reglamentos, congresos, juntas, seminarios, conferencias, planes y programas.

BASES JURIDICAS DE LA EDUCACION NORMAL

Estas bases se encuentran en el Artículo 3^o Constitucional, en la Ley Federal de Educación y en las Leyes de Educación de los Estados de la República Mexicana.

LA EDUCACION NORMAL DE ESPECIALIZACION (Ley Orgánica de la Educación Pública, 31 de diciembre de 1941).

*CAPITULO XI DE LA EDUCACION NORMAL O DE PREPARACION PARA MAESTROS

ARTICULO 78.- La educación normal, cualquiera que sea su clase o tipo, tiene por objeto la formación de maestros para satisfacer las necesidades educativas del país.

ARTICULO 79.- La educación que se imparta en las escuelas normales, cualquiera que sea su tipo o clase, tendrá las siguientes características generales:

FRACCION I.- Desarrollará y fortalecerá en los educandos en quienes exista la vocación magisterial. [..]

FRACCION III.- Dotará a los normalistas de los conocimientos teóricos y prácticos, de cultura integral y de pedagogía que los capacite para realizar eficazmente la obra educativa, y,

FRACCION IV.- Infundirá en los educandos un elevado ideal profesional y un concepto claro de la responsabilidad social que contraerán en el ejercicio de la enseñanza. [..]

ARTICULO 51.- La educación normal será de cinco tipos: [.]

FRACCION II.- La educación normal urbana que tiene como objeto preparar maestros de primaria para las escuelas urbanas, tendrá las siguientes características: a) los estudios se cursarán en seis años, agrupados en tres ciclos de dos años cada uno; b) para ingresar a las escuelas normales urbanas, será necesario haber terminado la educación primaria y satisfacer los demás requisitos reglamentarios.

FRACCION III.- La educación normal de especialización, la que en sus planes, programas y métodos de enseñanza, se sujetará a las siguientes características: a) para el ingreso a sus cursos se requerirá que los aspirantes hayan cursado íntegramente la educación normal para profesores de primaria y hayan ejercido el magisterio dos años por lo menos; [.] c) los estudios para estas especialidades tendrán una duración mínima de dos años. [.]

FRACCION V.- La educación normal superior, cuyos planes, programas de estudio y métodos de enseñanza se formularán, teniendo en cuenta las distintas especialidades magisteriales, tendrá las siguientes características: a) se impartirá a profesores normalistas graduados que hubieren ejercido el magisterio por un tiempo no menor de cuatro años en las escuelas primarias o de enseñanzas especializadas; [.] c) la educación normal superior tiene como finalidades: 1.- elevar y perfeccionar la cultura general y pedagógica de los maestros graduados, 2.- formar maestros teórico-prácticos en una disciplina de orden cultural o pedagógica, [.] 4.- las especialidades son: para maestros de escuelas secundarias, de educación industrial, de educación normal y de educación preparatoria o bachillerato. Los estudios para estas especialidades tendrán una duración mínima de cuatro años, 5.- alcanzar el grado de maestro y doctor en pedagogía". (19)

FRAGMENTOS DE LA PONENCIA PRESENTADA POR EL PROFESOR RAFAEL RAMÍREZ EN EL I CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL, SALTILLO, COAH. (abril de 1944)

"...alguien promovió la idea de considerar a fondo la necesidad de dignificar la carrera de maestro, profesionalizándola real y verdaderamente.

Iniciamos en México la formación científica del magisterio - creando en la segunda mitad del siglo pasado las escuelas normales y aceptando para constituir su alumnado a jóvenes que habían concluido tan solo su educación primaria de seis años. Dentro de la nueva institución docente y durante un período de tres primeros y luego de cuatro o de cinco posteriormente de seis, los aspirantes a maestros ampliaban limitadamente su cultura general y adquirían la técnica apenas bastante para el ejercicio de la profesión elegida.

[...] en todas partes las escuelas normales se transformaron pronto en verdaderos colegios de maestros a los cuales sólo podía ingresarse no ya con los simples conocimientos primarios, sino con los que era capaz de proporcionar una escuela secundaria completa, compuesta de sus dos departamentos, el "junior" y el "high", cosa que traducida a nuestro idioma pedagógico podría expresarse diciendo que para ingresar a los colegios de maestros era preciso haber pasado con éxito satisfactorio por la escuela secundaria y por la preparatoria.

[...] fue forzoso concluir que no sería posible formar buenos y competentes maestros sino sobre la base cultural firme, sólida y amplia que proporcionan los estudios del bachillerato". (20)

"LEY QUE ESTABLECE EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION DEL MAGISTERIO (IFCM) Diario Oficial, 26 de diciembre de 1944.

CONSIDERANDO

-Que la educación del País -principalmente la rural- requiere del magisterio que la imparte una amplia preparación profesional, -- tanto en los conocimientos pedagógicos como en los económicos y en los sociales;

(20) SEP. La profesionalización de la educación normal en México, op. 11-12

- Que a pesar de los esfuerzos hechos por la Secretaría de Educación, a través de los organismos como las Misiones Culturales y las Escuelas Normales, para elevar dicha preparación en forma -- que satisfaga las exigencias de la educación, es un hecho que el problema de la capacitación del Magisterio subsiste en la actualidad en toda su gravedad;
- Que el progreso de la nación apremia para que en un tiempo mínimo el Magisterio sea capaz de afrontar, en toda su amplitud y -- profundidad, los problemas educativos que le competen;
- Que además, la situación que esta ley establece, debe verse siempre como transitoria, pues, necesariamente, en un plazo de seis años, quedarán capacitados todos los profesores que hoy prestan sus servicios, sin tener la preparación suficiente". (21)

CONGRESOS NACIONALES DE EDUCACION NORMAL

Dentro del Primer Congreso Nacional de Educación Normal efectuado en marzo de 1944 se le adjudicó a la educación normal, la formación de docentes con un alto grado de responsabilidad.

En el Segundo Congreso realizado en noviembre de 1945, con respecto a la Escuela Normal de Especialización, se destacó la importancia de adaptar a la vida social a los niños atípicos, a través de docentes capacitados en todos los aspectos. Esta adaptación se procuraría dar en tres esferas: 1) la adquisición de una técnica de trabajo, 2) la adquisición de conocimientos básicos y 3) la adaptación a las normas sociales.

JUNTA NACIONAL DE EDUCACION NORMAL, Octubre de 1954

En la celebración de esta junta se manifestó la necesidad de formar a un nuevo docente. La educación normal "... tendrá por objeto la preparación, formación y capacitación de todo el personal docente, técnico y administrativo que desempeñe cargos en los servicios del sistema educativo nacional.

TEMA III. Es indispensable que se organice un sistema nacional de educación normal en el que habrán de quedar comprendidas las instituciones que actualmente tienen como objetivo la formación de -

(21) Cárdenas Vázquez, Sebastián. o.c., pp. 87-89

docentes de cualquier categoría y especialidad, así como la preparación de técnicos e investigadores científicos de la Pedagogía". (22)

RAPHAEL RAMÍREZ, OBRAS COMPLETAS. JALAPA, DIRECCION GENERAL DE EDUCACION POPULAR DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE VERACRUZ, 1966.

"El maestro de grupo debe poseer una cultura general muy grande, grande en extensión y profundidad, para expresar así gráficamente la idea en el estilo dimensional como ahora acostumbran algunas gentes. Para enseñar cualquier otra asignatura cuálida sería -- bastante con, exigir al maestro, además del completo dominio de la materia, simplemente el requisito de que fuera culto; pero para enseñar con éxito el lenguaje, aparte de demostrar que se es dueño y señor del idioma, debe uno exhibir que posee una cultura general de tipo superior. Si, para propósitos de referencia únicamente se tome, como debiera hacerse, el nivel medio que proporcionan las escuelas secundarias, podríamos decir que el nivel de cultura general de todos los maestros primarios debería ser superior a éste, -- porque para un maestro de educación primaria la cultura aludida resultaría pobre". (23)

"FRAGMENTOS DEL LIBRO DE JAIME TORRES BOBET: ANOS CONTRA EL TIEMPO, 1969.

¿Cómo ignorar el hecho de que, en la formación de nuestros -- maestros, no existiera el tránsito señalado, para otras profesiones, por la enseñanza preparatoria?. Semejante falta de transición constituía un error pedagógico incuestionable, ya que la determinación prematura de una vocación como la del educador es un riesgo -- para la sociedad, pues perjudica a los alumnos y también a los profesores. [..]

Acaso habría sido preferible --por espacio de algunos años-- disponer de menor influencia de normalistas, a cambio de que los titulados resultaran maestros más competentes, mejor dispuestos por su -- preparación técnica al ejercicio de la enseñanza, y socialmente más adaptados al rigor de su profesión. [..]

(22) Ibidem, pp. 141-143

(23) SEP. La profesionalización de la educación..., o.c., p. 15

Concluido el bachillerato, el joven que no sintiese deseos de ser maestro podría elegir la carrera, universitaria o técnica, que mejor conviniese a sus aptitudes. Y no se darían por millares, esos casos de normalistas ansiosos de abandonar sus funciones docentes merced a la obtención de un título de abogado, de médico o de ingeniero". (24)

CUARTO CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION NORMAL, 1969

"Objetivo central: formar maestros de educación primaria preparados en los diversos aspectos que exige su ejercicio profesional.

Objetivos generales: [...] 4o.-Que logren un eficiente conocimiento del sujeto de la educación, para que puedan comprender la conducta de los escolares y encauzar adecuadamente el desenvolvimiento de su personalidad". (25)

FRAGMENTO DEL DISCURSO PRONUNCIADO POR AGUSTIN YAÑEZ, SECRETARIO DE EDUCACION PUBLICA, EN LA INAUGURACION DEL IV CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION NORMAL, SALTILLO, COAHUILA, Abril 28 de 1969

"... los más eminentes pedagogos de México vienen sosteniendo que la sola enseñanza secundaria es insuficiente para fincar la específica preparación profesional del educador y reiteran la tesis - de ampliarla con estudios de bachillerato, que de una parte, descargaría de los estudios profesionales, muchas materias de índole general, y además expediría caminos vocacionales, obviando, como sucede, gastar tiempo, ahorrar esfuerzos en la consecución de créditos escolares diversos al ejercicio magisterial". (26)

(24) Ibidem, p. 16

(25) Cárdenas Vázquez, Sebastián, o.c., pp. 148-154

(26) SEP. La profesionalización de la educación..., o.c., p. 18

DISCURSO DEL SEÑOR RICHARD ROBERTSON, SECRETARIO GENERAL,
el 15 de mayo de 1970 (PRATUNTON)

"... no podrá procederse, ni pensarse siquiera en la reforma educativa, si de antemano no se definen las características del maestro, exigidas por el desarrollo, las necesidades y motivaciones del país, así como las calificaciones de su concepción profesional, crecientemente rigurosa; sin la reforma de la enseñanza normal, a la altura de la época que vivimos, resulta inoperante cualquier otra medida reformista, pues el maestro es el agente directo, responsable de la reforma educativa". (27)

RESOLUCIONES DE LA II CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCACION
DEL SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION.
CAJTEPEC, OAXACA. Octubre de 1970

"TEMA 18. Problemas específicos de la Educación Normal. [2.2]

VII. Incorporar al magisterio de las escuelas normales, mediante un proceso adecuado de selección, a los profesionales más competentes en la docencia y en las diversas ramas del saber y la cultura.

VIII. Promover la superación profesional de maestros, directores, inspectores y supervisores en servicio". (28)

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA COMISION COORDINADORA
DE LA REFORMA EDUCATIVA, 1971

"Conclusiones: [2.2]

11. Para ser admitido en las instituciones de formación de profesores, es necesario haber terminado los estudios de secundaria y bachillerato (enseñanza media) y acreditar la posesión de las cualidades personales requeridas para cursar eficazmente los estudios profesionales.

Recomendaciones: [2.2]

5. Un cuerpo técnico determinará el tipo de bachillerato vocacional que ha de cursar el futuro aspirante a la carrera docente. También resolverá respecto al contenido programático y duración de los ciclos profesionales subsecuentes". (29)

(27) Ibidem, p. 20

(28) Ibidem, p. 21

(29) Ibidem, p. 22

LEY FEDERAL DE EDUCACION (Diario Oficial, 29 de noviembre de 1972)

"CAPITULO I. DISPOSICIONES GENERALES [.]

ARTICULO 6o.- El sistema educativo tendrá una estructura que permita al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social y que el trabajador pueda estudiar.

CAPITULO II. SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

ARTICULO 15o.- El sistema educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extrascolar.

En estos tipos y modalidades habrá impartirse cursos de actualización y especialización.

El sistema educativo nacional comprende, además, la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se impartan de acuerdo con las necesidades de los grupos que le interesan. [.]

ARTICULO 21o.- El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben promocionarse los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento. [.]

CAPITULO IV PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO [.]

ARTICULO 45o.- El contenido de la educación se definirá en los planes y programas, los cuales se formularán con miras a que el educando: [.]

FRACCION VI.- Se capacite para el trabajo socialmente útil". (30)

RECOMENDACIONES DEL PRIMER SEMINARIO NACIONAL DE EDUCACION NORMAL SUPERIOR ORGANIZADO POR EL CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION. CAYTEPEC, MORELOS. Marzo 18-20 de 1975

"... 2) La licenciatura es el nivel mínimo de formación científica, humanística y pedagógica que requieren la docencia, la administración y la orientación en la educación media y normal". (31)

(30) Cárdenas Vázquez, Sebastián, o.c., pp. 186-188

(31) SEP. La profesionalización de la educación ..., o.c., p. 25

RECOMENDACIONES DEL TERCER SEMINARIO REGIONAL SOBRE EDUCACION NORMAL SEP/CNTE, GUAMAJUATO. Junio 3-5 de 1975

"Reflexiones finales

La reforma a la educación normal alcanzará su auténtica estatura, cuando la carrera logre un nivel profesional superior, que -- como lo establece la ley tenga como precedente el bachillerato, -- porque sólo así se logrará que los niños de México, tengan maestros con la preparación y personalidad que les capacite para conducirlos por los caminos de la cultura de nuestro tiempo, cada día más complejos". (32)

RECOMENDACIONES DEL PRIMER SEMINARIO REGIONAL SOBRE EDUCACION NORMAL, SEP/CNTE, OAXACA. Junio 19-21 de 1975

El diseño del nuevo plan de estudios debe permitir, "... a -- corto plazo, establecer el bachillerato como antecedente para alcanzar la Licenciatura y los demás grados académicos, sin menoscabo de posibles salidas laterales". (33)

SEMINARIOS REGIONALES DEL CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION, 1975

"... se procurará que los egresados [de la educación normal de primaria] : [.]

- 18.- Adquieran una conciencia clara de que el proceso educativo no se detiene con la terminación de los estudios profesionales, sino que es permanente, a lo largo de toda la vida. [.]
- 20.- Conozcan y apliquen durante su formación y más tarde en el ejercicio profesional, el método científico, a fin de formar en los educandos el hábito de estudiar e investigar. [.]
- 22.- Obtengan la formación pedagógica para conducir, eficazmente el proceso enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos de la educación primaria.
- 23.- Conozcan al educando para guiar el desenvolvimiento de su personalidad. [.]

(32) Ibidem, p. 26

(33) Ibidem, p. 27

29.- Logren un sólido conocimiento del hombre para comprender los móviles de su conducta y los mecanismos que operan en el proceso de aprendizaje". (34)

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL (Diario Oficial, 26 de agosto de 1975)

CONSIDERACIONES GENERALES

"La educación es por excelencia, el proceso que condiciona la movilidad y progreso social. La educación es factor fundamental -- del desarrollo socio-económico y cultural de un pueblo; esto hace imperiosa la necesidad de reconocerla permanentemente...

La educación elemental es el pilar sobre el cual descansa la estructura del sistema educativo; adecuar y perfeccionar la preparación de los profesores que atienden este nivel, debe considerarse de relevante interés nacional, pues el maestro es el promotor -- del cambio educativo y por tanto, factor importante en el cambio -- social". (35)

DECRETO QUE CREA LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
(25 de agosto de 1978)

"CAPITULO I. DISPOSICIONES GENERALES [..]

ARTICULO 3o.- Las funciones que realizará la Universidad Pedagógica Nacional deberán guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio, de conformidad con los objetivos, y metas de la planeación educativa nacional, y serán las siguientes:

I. Docencia de tipo superior;

II.- Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y

III. Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

ARTICULO 4o.- Para ingresar a la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional será necesario haber concluido satisfactoriamente los estudios de educación normal o el bachillerato". (36)

(34) Cárdenas Vázquez, Sebastián, o.c., pp. 155-159

(35) Ibidem, p. 208

(36) Ibidem, n. 217

REGLAMENTO INTERIOR DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
(Diario Oficial, 23 de febrero de 1982)

"ARTICULO 24.- Corresponde a la Dirección General de Educación Normal:

1.- Promover normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio y métodos para la formación de los maestros de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, y difundir los aprobados por el secretario; ...". (37)

REESTRUCTURACION ACADEMICA Y ADMINISTRATIVA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEXICO (Diario Oficial, 10. de julio de 1983)

"Que la adecuada formación de los docentes es condición necesaria para la prestación de los servicios de educación media y normal;

Que el maestro que atiende la formación de los docentes debe poseer invariablemente sólida vocación, elevada preparación académica, sentido ético profesional y profunda convicción nacionalista y solidaridad social; ...". (38)

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1983-1988

"CAPITULO 7, POLITICA SOCIAL

FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD ACADEMICA.
FORMACION, SUPERACION Y ACTUALIZACION DEL
MAGISTERIO, REORGANIZACION DE LA EDUCACION
NORMAL". (39)

Es urgente la profesionalización del magisterio a fin de que haga frente adecuadamente a los retos educativos que el país demanda, por lo que se le debe dar un gran impulso a las escuelas formadoras de docentes, así como a diversos programas de actualización y superación docentes.

(37) Ibidem, p. 235

(38) Ibidem, p. 245

(39) Ibidem, pp. 238-239

3.2 La responsabilidad social del docente

Los docentes por ser parte del proceso educativo deben ser personas que hayan elegido la carrera magisterial por vocación, ya que su tarea como guías del proceso de enseñanza-aprendizaje demanda un gran compromiso de solidaridad social porque es a través de su función que se continúa la socialización iniciada en la familia en donde se conservan modelos, se establecen reglas y se refuerzan estructuras jerárquicas entre los hombres, mediante la interiorización de valores que contribuyen al funcionamiento y permanencia de la organización social. El docente determina estilos de vida políticos, económicos y ocupacionales que repercuten en la formación del individuo en grado considerable; a fin de que asuma las exigencias sociales dentro del aparato productivo del país de acuerdo a su capacidad; es por ésto que el progreso social depende en gran medida de la educación escolar.

Si el docente que atiende a niños que requieren de una educación regular tiene en sus manos un gran compromiso social, más aún lo tiene aquel que dedica su esfuerzo a la educación especial, ya que el docente es "... ordinariamente no sólo la última sino la única instancia con la que el niño minusválido podrá contar". (40)

En el V Congreso Nacional de Educación Normal se patentizó que: "México reclama que sus maestros respondan a las necesidades culturales y sociales de la población; que tengan capacidad para enseñar, al tiempo que modelan virtudes ciudadanas; para fomentar las fuerzas productivas y despertar, el aprecio por el papel transformador del trabajo, tanto como para motivar el gusto artístico

(40) SEP. El maestro de educación especial, es dos veces maestro, p. 6

y por las tradiciones nacionales. Un maestro con una ideología -- claramente sustentada en la Constitución Mexicana y movido por el afán histórico de nuestro pueblo de conquistar justicia y libertad". (41)

Desafortunadamente en la actualidad, éste hecho no se ha manifestado debido a que la actitud burocrática de algunos docentes está ganando terreno, observándose una gran discrepancia entre lo que el docente piensa como agente de cambio social y lo que realiza en la práctica cotidiana.

(41) SEP. V Congreso Nacional de Educación Normal, p. 4

3.3 La formación docente actual

La educación normal forma parte del sistema educativo nacional tiene a su cargo la formación de docentes para los niveles — elemental, medio y superior de educación, en sus modalidades escolar y extraescolar. Sus objetivos son:

- promover el desarrollo armónico de la personalidad, para -- que se manifiesten en plenitud las capacidades humanas;
- crear conciencia de que el proceso educativo no se detiene con la terminación de los estudios profesionales, sino que debe prevalecer a lo largo de la vida; y
- brindar la formación necesaria para continuar estudios profesionales en los grados que la ley establece dentro del nivel superior de educación.

Con base en estos objetivos el gobierno patentizó la necesidad de elevar la calidad de la educación normal mediante la profesionalización docente. Esta profesionalización requería poner en marcha un proceso socio-político, técnico-pedagógico y administrativo (acorde, tanto a las necesidades educativas, como a las posibilidades económicas del país) que garantizara el establecimiento de la licenciatura de profesor normalista después del bachillerato.

Así, el 23 de marzo de 1984 por acuerdo presidencial (42), - la educación normal se eleva a nivel de licenciatura.

Uno de los objetivos de la reforma a la educación normal — era: "... la formación científica de docentes-investigadores que los involucrara en la reflexión teórica y el análisis crítico de su realidad, y en la participación de proyectos colectivos inscritos en el marco de la solidaridad y la colaboración". (43)

Por lo tanto, la nueva formación les permitiría reconcebir su práctica pero también aproximarse a un ejercicio diferente a través de su misma experiencia como estudiantes-docentes.

El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) fue el encargado de elaborar el actual plan de estudios (esquema 10), — en cumplimiento con la Ley Federal de Educación. Este plan proporcionaría una sólida formación cultural y científica, incluyendo los tiempos necesarios para la titulación.

Como suele suceder, algunas acciones gubernamentales dentro del campo educativo se imponen sin considerar el consenso, ni el contexto en donde se encuentra inmersa la práctica docente, limitándose en éste caso a expandir el servicio, originando una fuerte inversión económica y dejando a un lado el aspecto cualitativo; lo cual se refleja en la eficiencia terminal de los egresados de las escuelas normales. En conclusión, la reforma de 1984 modificó únicamente el nombre ó el número de horas de algunas asignaturas; ya que se continúa observando:

(43) Toledo Hermosillo, María Eugenia. La reforma a la educación normal y la participación magisterial, p. 10

- la falta de una definición precisa del docente que se pretende formar;
- la transmisión del saber de manera tradicional;
- el desinterés del profesorado por participar;
- la contraposición de los docentes que luchan por el cambio, con los de corte tradicional que prefieren darle importancia a cuestiones administrativas;
- la reducción de la demanda de inscripción a nivel nacional, incluyendo a las escuelas normales rurales y experimentales;
- la inexactitud de los requerimientos de las instituciones y del personal dedicado a la labor docente; y
- la ausencia de criterios de selección bien definidos para elegir al personal adecuado, que tenga bajo su responsabilidad la educación de los niños con problemas de aprendizaje.

"PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS 1984"
 PROFESOR DE EDUCACION PRIMARIA CON NIVEL DE LICENCIATURA

(44)

TIPO DE FORMACION

	CIENTIFICA	HUMANISTICA	PSICOPE- DAGOGICA	TECNOLOGICA	FISICO- ARTISTICA
1er. Semest re	matemáticas	seminario; desarrollo económico, político y social de México I, español I.	psicología evolutiva I, teoría educa tiva I, ob- servación de la práctica educativa I, educación pa ra la salud I.		aprecia- ción y - expresión artística I.
2o. Semest re	estadística	seminario; desarrollo económico, político y social de México II, español II.	psicología evolutiva II, teoría educa tiva II, ob- servación de la práctica educativa II, educación pa ra la salud II.		aprecia- ción y - expresión artística II.
3er. Semest re		problemas económicos, políticos y sociales de México I.	investigación educativa I, psicología edu cativa, tecn ología educati va, literatura infantil, intro ducción al labo ratorio de do- cencia.		aprecia- ción y - expresión artística III, edu- cación fí sica I.

(44) Benemérita Escuela Nacional de Maestros (B.E.N.M.) 1887-1988.
Profesor de educación primaria con nivel de licenciatura, folle
to de información.

TIPO DE FORMACION

	CIENTIFICA	HUMANISTICA	PSICOPE- DAGOGICA	TECNOLOGICA	FISICO- ARTISTICA
40. Semest re		problemas económicos, políticos y sociales de México II.	investigación educativa II, psicología -- del aprendisa je, tecnolo-- gía educativa II, contenidos de aprendizaje de la educación primaria I, la laboratorio de - docencia I, -- creatividad y desarrollo cien tífico.		educación física II.
50. Semest re		el estado mexicano y el sistema educativo nacional.	laboratorio de docencia II, psicolo gía social, planeación educativa, contenidos de aprendisa je de la edu cación prima ria II.	computación y tecnología educativa, educación tecnológica I.	
60. Semest re			laboratorio de docencia III, diseño curricular, sociología de la educa ción, conte nidos de apren disaje de la educación pri maria III, or ganización - científica del grupo escolar.	educación tecnológica II.	

TIPO DE FORMACION

	CIENTIFICA	HUMANISTICA	PSICOPE- DAGOGICA	TECNOLOGICA	OBSERVA- CIONES
7o. Seman tre		comunidad y desarrollo	seminario de pedagogía com parada, labo- ratorio de do cencia IV, -- evaluación edu cativa, conte nidos de apren dizaje de la - educación pri maria IV, pro blemas de apren dizaje.		diferen- cial I.
8o. Seman tre		seminario; identidad y valores na- cionales.	seminario; mode los educativos contemporáneos, aportes de la - educación mexi- cana a la peda- gogía, laborato rio de docencia V, administra- ción educativa, prospectiva de la política edu cativa, admon. escolar de la - escuela prima- ria, responsabi lidad social del licenciado en - educación prima- ria, contenidos de aprendizaje - de la educación primaria V.		semina- rio; ela boración del docu mento re cepcio- nal.

4. EL APRENDIZAJE

El aprendizaje ha sido definido desde varios puntos de vista, se dice que es:

- un resultado si se considera como la adquisición de experiencias propiciadas por el propio sujeto o ajenas a él;
- un proceso cuando ha seguido una etapa de progresión permanentemente, mediante la cual el sujeto adquiere destrezas, asimila contenidos informativos y asume nuevas conductas de conocimiento y/o acción, lo cual permite comprobar que el aprendizaje ha tenido lugar;
- la interacción de varios factores, tanto internos como externos al sujeto;
- un acto intencional cuando se deriva de decisiones provenientes del alumno o del docente;
- un hecho no intencional cuando se presenta sin predisposición alguna, es decir sin intención de aprender, recibe también el nombre de accidental;
- una modificación de conducta favorable, que debe tener una dirección determinada, ser durable y poseer un carácter adaptativo. Esta modificación de conducta se debe a la interacción del sujeto con su medio y requiere determinados índices de maduración nerviosa, así como de grados de motivación, — por lo que el aprendizaje también depende de la herencia biológica;
- la adquisición de una actividad determinada que permite responder adecuadamente a una situación que puede ser nueva o ya conocida por el sujeto.

Algunos trabajos acerca del aprendizaje consisten en la recopilación de diversas interpretaciones, por lo que se les suele denominar sistemas o modelos, ya que carecen del rigor científico que el término teoría conlleva. Este es el caso de los artículos creados por Ebbinghaus (1885), Bryan-Harter (1897), y Thorndike (1898).

En 1940 se vislumbra un interés por realizar teorías dentro del campo educativo, lo cual se concretiza en la década de los 60's. Estas teorías son tan variadas como autores existen, ya que se han desarrollado de acuerdo a determinado enfoque psicológico.

-Las teorías del aprendizaje elaboradas por psicólogos conductistas, llamadas teorías asociativas, asociacionistas o del condicionamiento, se basan en la relación estímulo-respuesta (procesos receptores y procesos efectores); e incluyen el — condicionamiento clásico, el condicionamiento operante y el condicionamiento por contigüidad; destacando la ley del efecto y del castigo. Algunos autores de estas teorías son: Pavlov, Skinner, Guthrie, Thorndike, Ebbinghaus, Watson, Hull, Melton y Underwood.

-Las teorías cognitivas, se apoyan en el aspecto mental, ya que consideran que la conducta se determina por experiencias previas, lo cual origina síntesis asociativas amplias. Entre los difusores de estas teorías destacan: Lewin, Carrol, Bloom, Wiley, Harnischfeger, Bandura, Klausmeier, Kohler, Wertheimer, Harlow, Bower, Koffka y Piaget.

-Las teorías funcionalistas conciben al aprendizaje como un proceso de adaptación del organismo al medio mediante actividades psíquicas.

- Para las teorías estructuralistas, el aprendizaje es una sucesión de procesos interrelacionados que originan estructuras mentales. Dentro de estas teorías se encuentran la corriente gestáltica y la epistemología genética de Jean Piaget.

- Las teorías psicoanalíticas se fundamentan en los postulados de Sigmund Freud. Estas teorías han influido en algunos conductistas como: Dollar, Miller, Mowrer y Sears.

- Las teorías no directivas basan el aprendizaje en las experiencias que el individuo posee. Rogers fue su iniciador.

- Las teorías matemáticas analizan los estímulos que intervienen en el aprendizaje a través del uso de la estadística; también reciben el nombre de estocásticas porque relacionan variables.

4.1 La teoría de Jean Piaget, el aprendizaje constructivista

En el siglo XVII, surgieron dos posiciones filosóficas sobre el aprendizaje: la empirista que postula que el conocimiento es producto de la experiencia (predomina el uso de los sentidos, el sujeto es pasivo, su capacidad cognoscitiva empieza a partir de cero y poco a poco a medida que crece, sus conceptos son más complejos), y la racionalista que plantea que el conocimiento tiene su fundamento en el raciocinio.

Jean Piaget (biólogo y epistemólogo) considerado como uno -- de los pioneros del estudio de la inteligencia, propuso una tercera posición (en la cual está fundamentado el presente trabajo) -- conocida como el constructivismo, en donde el proceso de conocimiento es dialéctico, ya que es necesaria la interacción paulatina de las propiedades del objeto y de los esquemas de asimilación del sujeto. Un objeto existe en la medida que constituye un objeto de conocimiento o de estudio para el sujeto, por lo que son la actividad del sujeto, es decir sin su acción, el conocimiento sería nulo.

"... la aproximación constructivista, señala que el alumno -- como cualquier ser humano, construye su propio conocimiento a través de la acción..."(45)

La acción del sujeto que lo conduce a explorar y experimentar, puede presentar equivocaciones, las cuales se conocen con el nombre de "errores de construcción", éstos de ninguna manera son fracasos, sino tentativas de solución a un determinado problema o necesidad del propio sujeto.

(45) Delvay, Juan. Epistemología y enseñanza, p. 98

De acuerdo con Jean Piaget, el pensamiento requiere de diversos factores para que se desarrolle, tales como: las adaptaciones biológicas, el equilibrio entre el sujeto y su medio, la evolución gradual, la constante actividad mental y el manejo de emociones.

Dentro de los factores biológicos que influyen en el pensamiento, se encuentran las llamadas "invariantes funcionales" que son la adaptación.- todo organismo hereda la tendencia a habituarse a su medio en función de dos procesos complementarios denominados asimilación (el sujeto asimila características del exterior - a sus estructuras psicológicas según las exigencias de adaptación de su medio circundante) y acomodación (el sujeto conforme a sus estructuras, maneja las nuevas situaciones que enfrenta). Y la organización.- tendencia del organismo de integrar estructuras (físicas o psicológicas) en sistemas más complejos. Es por esto que el pensamiento no posee un comienzo preciso, se encuentra de manifiesto con la adaptación, y se estructura mucho antes del nacimiento, ya que se deriva de estructuras filogenéticas anteriores a éste.

Otro factor relevante es la maduración que se refiere a la funcionalidad del sistema nervioso central. Para que el sujeto interactúe con su medio necesita de un determinado grado de madurez que le facilite ese contacto, ésta puede ser una de las razones por la cual no todos aprendemos al mismo ritmo.

Adicionalmente, el factor afectivo-social es indispensable, ya que de éste depende el equilibrio.

Las estructuras psicológicas (fundamento de la actividad intelectual) son producto de la interacción entre los factores empíricos y los biológicos; están constituidas por operaciones mentales (son la reconstrucción en el ámbito de la representación de aquello que a través de la acción ya se había adquirido) que a su vez se derivan de acciones que influyen en la conducta del sujeto, las acciones coherentes que en su mayoría no son innatas (ya que lo que se hereda es la aptitud de la inteligencia), sino producto de la experiencia, reciben el nombre de esquemas. Por lo que el pensamiento del sujeto siempre estará relacionado con marcos de referencia específicos y significativos para su estructura mental, y a partir de los cuales manejará las situaciones de aprendizaje que se le presenten. Así, el aprendizaje constructivista se concibe como un proceso de organización-comprensión (interpretación interna que efectúa el sujeto de su realidad) y no como un acto memorístico basado en la repetición.

La actividad del sujeto representa experiencias que se incorporan a las ya existentes modificando sus estructuras, a fin de reestablecer el equilibrio entre el sujeto y su medio ambiente mediante los procesos de asimilación (incorporación de esquemas) y de acomodación (relación de estructuras con las ya existentes).

"El aprendizaje es considerado como un proceso de aproximaciones, a veces muy lentas, a través de las cuales se realizan modificaciones e integraciones que conducen a la adaptación de un nuevo conocimiento". (46)

(46) Martínez Hernández, Martha. Propuesta didáctica para la enseñanza de la fase preparatoria de la investigación método científico experimental, p. 23

Piaget diferenci6 cuatro grandes periodos dentro del desarrollo del pensamiento y éstos son los siguientes:

Periodo sensoriomotor.- el niño mediante sus percepciones y sensaciones descubre el medio ambiente y a través de su interacción modifica su conducta. La actividad del niño es intuitiva y egocéntrica (prevalece el uso de los reflejos).

Periodo preoperacional.- (1 1/2 - 5 años aprox.) Este periodo tiene como antecedente al sensoriomotor; el pensamiento simbólico se hace patente ya que el niño manifiesta conductas anteriores en situaciones distintas. Aún no existe el esquema de conservación.

Periodo de las operaciones concretas.- (7 - 12 años aprox.) Se caracteriza por la gran utilidad del lenguaje, así como por la resolución de problemas concretos. Se presenta el principio de conservación de sustancia y cantidad. Las principales operaciones que se efectúan son la seriación y la clasificación, que constituyen la base para las adquisiciones de los conceptos de número, espacio, tiempo y velocidad.

Periodo de las operaciones formales.- (11 - 14 años aprox.) Se emplean las hipótesis, las actividades experimentales, y los razonamientos inductivos y deductivos.

Cada uno de los periodos anteriores es una "estructura operativa de conjunto" y posee un carácter "integrativo", debido a que se reorganizan las estructuras anteriores a un nuevo estado de equilibrio, que facilitará la comprensión de la realidad. Este paso de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimiento más rigurosos, representa el objeto de estudio de la epistemología genética de Jean Piaget.

Para que el sujeto pueda asimilar un nuevo conocimiento, debe poseer el "esquema de acción". Asimismo, en forma previa al surgimiento de las operaciones concretas se tiene que constituir el "esquema de objeto permanente" (prevalece la acción directa sobre los objetos, todo se centra en el propio cuerpo). Y por último a la transformación parcial que conlleva toda operación, se le conoce con el nombre de "esquema de conservación".

4.2 Los problemas de aprendizaje

El área de los problemas de aprendizaje recientemente ha llamado la atención de los investigadores dentro del campo de la educación especial, principalmente en los Estados Unidos.

Se dice que existe algún problema de aprendizaje cuando el rendimiento escolar del niño se encuentra un año por debajo de su edad mental (sin presentar retraso, ni problemas psicomotores gruesos) y, por lo tanto, no puede aprovechar las experiencias que la escuela le ofrece; a pesar de tener el potencial intelectual.

Los niños con problemas de aprendizaje presentan ciertas características tales como: la hiperactividad, las deficiencias perceptivo motoras, los bloqueos emocionales, las dificultades académicas, los signos irregulares en el encefalograma y los desórdenes en la atención, la memoria, el pensamiento, el habla y el oído. Estos problemas pueden ser originados por trastornos orgánico-biológicos, genéticos, emocionales y ambientales.

Comúnmente los problemas de aprendizaje se detectan a través de la aplicación de pruebas de rendimiento para conocer la diferencia que existe entre el coeficiente intelectual y el puntaje obtenido en el test. Esta actividad no es el mejor indicador de que se ha realizado un buen diagnóstico, ya que éste debe basarse en estudios neurológicos, psiquiátricos, psicológicos, pedagógicos, etc; que representan la labor conjunta de un grupo multidisciplinario de profesionistas.

El simple hecho de ubicar a los niños con problemas de aprendizaje dentro de un grupo especial es una situación que influye - en forma negativa tanto en su comportamiento como en su aprendizaje; debido a que se les suele encasillar bajo calificativos inadecuados (burros, retrasados, tontos, etc.); considerando a su problemática como anomalía y olvidando totalmente sus capacidades individuales.

4.3 Características cognitivas de los niños que asisten a los grupos integrados

Los primeros años de educación primaria representan la etapa en la cual el niño debe manifestar formalmente el manejo de las operaciones concretas. Pero en los grupos integrados los niños - por falta de desarrollo en su proceso psicogenético aún no presentan características de éste nivel y, por lo tanto, no han adquirido la lecto-escritura y el cálculo; lo cual no significa que no posean la capacidad intelectual, sino que requieren de situaciones que contribuyan a su desarrollo mental.

De acuerdo con Silva y Ortíz los niños de grupo integrado - presentan las siguientes características:

-la impulsividad (a través del ensayo-error le dan solución a los problemas que se les presentan);

-la falta de reconocimiento de diferencias;

-la segmentación de la realidad (no establecen relaciones -- con el contexto);

-la falta de habilidad para hacer comparaciones;

-la orientación espacial no es la adecuada; y

-el ritmo del aprendizaje es menor.

4.4 La función del docente en la adquisición de la lecto-escritura

La lengua que nosotros hablamos se puede dividir por razones metodológicas en lengua oral y lengua escrita; cada una posee características propias. La oral tiene la ventaja de apoyarse en -- gestos que ayudan a entender el mensaje que se desea expresar; y la escrita (que se encuentra directamente relacionada con el habla) requiere para su total comprensión, además de las cualidades del estilo (que son: claridad, concisión, precisión y sencillez) de un mayor número de palabras que especifiquen el mensaje. Otra ventaja que tiene la lengua oral sobre la escrita, es el uso de -- la entonación (que se refiere a la modulación de la voz de acuerdo al estilo, al sentido y a la emoción de lo que se expresa).

La lengua escrita por ser más estilizada que la oral demanda de conocimientos y capacidades adicionales para su uso, tales como: la equivalencia sonora de grafías, el empleo de letras mayúsculas y minúsculas, la utilización de signos de puntuación y de -- signos auxiliares, la distinción de signos numéricos de alfabéticos, la direccionalidad, la orientación espacial, la coordinación perceptivo motriz, y cierto grado de maduración, entre otros.

El docente debe poseer un conocimiento preciso y amplio sobre las características de la lengua para fundamentar su plan de actividades; asimismo, debe manejar todo lo relacionado con el desarrollo del pensamiento infantil ya que el niño para poder comprender y hacer un buen uso de la lengua escrita necesita de conocimientos específicos que no le ha proporcionado la lengua oral;

ésta es una de las razones por la cual el niño al enfrentarse a la tarea de escribir, manifiesta diversos conflictos; por lo que la adquisición de la escritura deviene después de múltiples experiencias para comprenderla y producirla.

4.4.1 La lectura y la escritura

De acuerdo con los propósitos de esta investigación defino a la lectura como la comprensión de un texto, que depende de la conceptualización del objeto escrito y no del descifrado fonético del mismo. Y la escritura es un proceso que implica la construcción de un significado mediante el uso de un sistema de representación de los objetos del pensamiento, por medio de signos visuales, ya sea directamente por la escritura ideográfica, o indirectamente por la escritura fonética cuyos signos corresponden a los de la lengua oral.

La adquisición de la lecto-escritura conlleva la internalización de reglas derivadas de hipótesis y predicciones, ambas constituyen la representación simbólica de la experiencia del niño e implican cognición, lenguaje, memoria, percepción y afectividad. Por lo tanto la lecto-escritura más que un proceso perceptivo-motriz es cognitivo.

4.4.2 El matiz psicogenético de la lecto-escritura y el docente

La adquisición de la lecto-escritura se concibe conforme a la teoría piagetiana, como un proceso de construcción para el sujeto activo, y no como la apropiación de la técnica de transcripción y descifrado; ya que el niño al interactuar con el objeto de conocimiento manifiesta la necesidad de apropiarse de él, debido a que forma parte de su medio circundante. Por lo que la comprensión que el niño demuestre de las situaciones de aprendizaje, será producto de la experiencia que haya tenido con el objeto de conocimiento en cuestión. En otras palabras, el sujeto asimila la información del exterior de acuerdo a las estructuras o al marco de referencia que posee. La asimilación de nuevos conocimientos implica su total integración a un conjunto de conceptos, la definición, retención y uso en contextos diferentes de un concepto es un índice de comprensión.

La adquisición de la lecto-escritura requiere que el sujeto asimile mediante nuevos esquemas espacio-temporales y lingüísticos las características de éste proceso, acomodando su pensamiento y anticipando nuevos aprendizajes.

A fin de que el matiz psicogenético de la lecto-escritura se pueda concretizar en el aula es necesario que el docente posea, además de la formación teórico-práctica psicogenética, la especialidad en problemas de aprendizaje y una gran capacidad de observación, comprensión e interpretación que le facilite el complejo conocimiento del pensamiento infantil.

El docente al emplear en el aula nuevas formas para la adquisición de la lecto-escritura debe modificar su actitud tradicional por una función activa al igual que la del niño teorizando y reflexionando.

"La transición de una propuesta teórica a una pedagógica se presenta a través de la búsqueda, de la experimentación, y se requiere, entre otras cosas, de la adecuación y puesta a prueba en el salón de clases de los lineamientos y prácticas educativas provenientes de una concepción teórica -- particular". (47)

Es importante que el docente lleve a cabo la detección de -- los niveles de conceptualización de la lecto-escritura que se presentan en su grupo evitando la emisión de opiniones derivadas exclusivamente del uso de test. Estos niveles son los siguientes:

concreto.- los primeros intentos que el niño realiza para comunicarse en forma escrita, se ven plasmados en el dibujo; el niño le otorga el mismo significado a la acción de dibujar y de escribir. El dibujo -- representa cosas grandes, chicas, ideas y emociones. Este nivel también recibe el nombre de pre-simbólico.

simbólico.- el texto ya adquiere un significado relacionado directamente con el objeto en donde se encuentra impreso, a esto se le denomina "hipótesis de nombre".

Para el niño cada signo gráfico constituye una -- palabra completa, posteriormente sus hipótesis --

(47) Kalman L, Judith y Yolanda de la Garza L. "La psicogénesis de la lectoescritura, el maestro frente a nuevas propuestas pedagógicas", p. 45

varían, ya que para leer algo debe haber más de un signo, a lo cual se le denomina "hipótesis de cantidad". También dentro del proceso de lectura se presenta la "hipótesis de variedad", porque el niño percibe que la secuencia de una misma letra no puede ser leída. Mediante la reflexión el niño comprende que cada objeto requiere de una expresión gráfica distinta.

lingüístico.- comprende los subniveles silábico, silábico-alfabético y alfabético. En éste nivel se reconoce la relación entre fonema y letra, lo cual no significa que se ha adquirido la lectura.

Los niveles de conceptualización no corresponden a determinada edad, ya que cada niño posee un ritmo de desarrollo individual.

La lecto-escritura como objeto de conocimiento se le presenta al niño formalmente durante el período de las operaciones concretas, en donde aún necesita de referentes empíricos para poder comprender un problema, por lo que las experiencias serán significativas, siempre y cuando exista la estructura que facilite su asimilación.

Frecuentemente el docente presenta al niño el objeto de conocimiento utilizando situaciones ficticias (ausentes de elementos concretos y llenas de indicaciones verbales), con lo cual limita su afán por aprender.

Para el aprendizaje de la lecto-escritura, las actividades se limitan a la copia de textos, al reconocimiento de letras, a la repetición de palabras sueltas, etc; "asegurando" así el éxito de este aprendizaje, sin considerar que el avance, el bajo desem-

peño o el estancamiento que el niño presente sobre el manejo de - la lecto-escritura depende en un gran porcentaje de la estimulación del medio.

La lecto-escritura como objeto de conocimiento se debe plantear al niño como algo significativo que se encuentra vinculado - tanto a sus intereses y necesidades, como al contenido de vivencias con que cuenta al ingresar a la escuela.

"... el acceso a la lengua escrita comienza en los niños antes de que el adulto inicie una enseñanza sistemática de la misma". (48)

El docente debe desterrar el uso de determinadas fórmulas mágicas aprendidas durante su formación académica (la cual no garantiza que la adquisición de la lecto-escritura sea satisfactoria), ya que generalmente carece de la capacidad de apoyar y favorecer las habilidades de expresión del niño, es decir de su facultad de crear el lenguaje de manera espontánea, reduciendo la enseñanza - de la lecto-escritura a una actividad donde sólo intervienen los aspectos memorísticos y mecánicos.

La forma como se consideren los errores de lectura del niño, es determinante para que continúe o desista de su interés en el - proceso.

"Si la apreciación del significado y también de la inteligencia a menudo sutil de los errores de lectura cometidos por los niños reemplazase a la costumbre de verlos como -

(48) Gómez Palacio, Margarita y otros. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, p. 11

errores sin sentido, los sentimientos de inferioridad causados en el niño por su capacidad lectora no serían incrementados, sino reducidos, y la enseñanza de la lectura a los principiantes adquiriría un interés adicional tanto para el maestro como para el estudiante". (49)

El carácter placentero de la lecto-escritura ha desaparecido, se ha sustituido por un requisito para ser promovido; lo que representa "... una medida arbitraria limitar a sólo un año escolar la oportunidad para lograr este aprendizaje y obstaculizar el acceso al segundo grado a aquellos que no lo consigan". (50)

(49) Bettelheim, Bruno y Karen Selan. "Los errores de lectura y el maestro", p. 144 .

(50) Rodríguez, Beatriz y Manuel García. La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula del primer grado, p. 14

Al retomar como fundamento teórico a los postulados piagetianos, para la adquisición de la lecto-escritura, el docente debe:

- considerar que el niño es un sujeto pensante, cognoscente, capaz de comprender y construir su aprendizaje, que a veces duda y necesita de tiempo para encontrar y justificar sus respuestas
- realizar un seguimiento del razonamiento del niño que se manifiesta mediante la formulación de preguntas, la elaboración de hipótesis, etc.
- conjuntar toda la información que emana del niño para propiciar situaciones de aprendizaje que se caractericen por una motivación constante, relacionando su vida escolar con la extraescolar (generalizando razonamientos en nuevos contextos, a través de la reconstrucción de hechos)
- respetar la opinión del niño para conocer y comprender lo que le resulta satisfactorio evitando su desinterés y pasividad
- proponer actividades que no se encuentran contempladas en la guía oficial para el aprendizaje de la lengua escrita
- ubicar al niño en distintos lugares de trabajo (dentro del salón de clases), de acuerdo a su nivel de desarrollo cognitivo, para favorecer su maduración intelectual
- fomentar la participación individual

- reconocer el trabajo del niño ante sus compañeros, para elevar su autoestima y eliminar su aislamiento; ya que los aspectos emocionales e inconscientes influyen considerablemente en el desarrollo de la inteligencia
- propiciar que el niño experimente conflictos cognitivos
- detectar el tipo de comunicación que cada niño maneja
- apoyar y valorar la espontaneidad del niño desde sus primeras manifestaciones
- proporcionar cierto grado de autonomía para que el niño desarrolle su pensamiento crítico, encuentre por sí solo la solución a sus dudas, lleve a cabo actividades significativas para él, intercambie puntos de vista, tome decisiones conforme a su edad y capacidad, y confíe en su razonamiento
- plantear expectativas sobre el manejo que el niño le dará a los objetos de conocimiento que le proporcione
- considerar que el niño asimilará sólo aquella información o conocimiento que le sea atractivo o interesante y no cualquier otro
- tener con el niño marcos de referencia comunes, al abordar un nuevo conocimiento, ya que no siempre lo que el docente enseña, es lo mismo que el alumno aprende
- explicar al niño la forma de trabajo que implica un grupo integrado

- asegurarse de que el niño ha comprendido las indicaciones - para realizar determinada actividad

- otorgar más importancia a la calidad y no a la cantidad del trabajo del niño

- eliminar la imposición de categorías peyorativas o de problemas mayores a los que presenta el niño realmente

- mantener una disciplina flexible

- evitar que el niño compita negativamente, favoreciendo el compañerismo y el trabajo en equipo

- participar en eventos de especialización y actualización que revitalicen su práctica docente

- conocer ampliamente los aspectos teórico-prácticos que fundamentan los planes de estudio que emplea, sin considerarlos como un recetario, sino por el contrario, como un punto de partida que lo conduzca a la reflexión y a la formulación de nuevas propuestas que coadyuven a su labor

- valorar toda investigación a fin de aprovechar al máximo las experiencias que mejoren la calidad educativa

- realizar innovaciones dentro de su práctica, las cuales forman parte de su compromiso como profesional, ya que cada día su función humanista, pedagógica y social es un reto a vencer

- poseer los conocimientos teórico-prácticos más especializados sobre problemas de aprendizaje

- dominar profundamente el método clínico

- buscar la asesoría constante de especialistas

- ser un empeñado investigador en pedagogía operatoria, lo —
cual le permitirá conocer y manejar la fundamentación teóri-
ca sobre el desarrollo de la inteligencia infantil

- conocer que el proceso de lecto-escritura se ve influenciado por los esquemas mentales que el niño posee; por el valor de la anticipación en relación con el contenido semántico y sintáctico; y por las hipótesis que el niño manifieste

- permitir que el niño escriba sobre temas de su interés, lo cual incrementará su capacidad creativa, reflexiva y crítica

- estimular al niño para que escriba artículos que serán leídos por otras personas (compañeros, padres de familia, etc), —
haciéndole sentir de ésta manera que su trabajo es muy valioso

- favorecer la identificación del niño con su propio trabajo, a través de la autoproducción del contenido de su escritura

- propiciar que el niño seleccione libremente la lectura que desee realizar

4.5 El método clínico y su aplicación en la práctica docente

El método clínico tiene su origen en la práctica médica, algunos de sus principales objetivos son:

- recabar información sobre los síntomas que el paciente manifiesta;
- conocer el contexto en el cual el individuo se ha desarrollado;
- detectar las posibles causas que dieron origen a la enfermedad; y
- determinar el diagnóstico y el tratamiento más adecuado.

Entre los procedimientos con que cuenta el método clínico se pueden citar los siguientes: el interrogatorio, la inspección, la palpación y la auscultación. Estos procedimientos surgieron desde hace varios siglos, siendo Hipócrates quien mediante observaciones y diálogos obtuvo historias completas sobre los factores que influyen en la salud de sus pacientes.

Jean Piaget observó la aplicación del método clínico por primera vez en una clínica psiquiátrica de Zurich, desde aquel entonces lo concibió como una herramienta que le permitiría conocer el desarrollo del pensamiento del niño.

El método clínico es considerado como el medio más adecuado que vincula a la observación con la experiencia, a través del uso de un interrogatorio, en donde las respuestas dan lugar a nuevas preguntas que conllevan al niño a justificar sus hipótesis conceptuales abiertamente.

El interrogatorio no es preestablecido, ni sugestivo, por lo que tampoco posee un tiempo determinado para su aplicación, ya que se construye a partir del propio sujeto. Su utilización debe ser sumamente cuidadosa porque existe el riesgo de que la persona que lo conduzca no sea la más idónea; también es preciso considerar que cada interrogatorio es individual, y aunque sea guiado por la misma persona en una segunda ocasión éste siempre será diferente debido a que el niño constantemente se enfrenta a experiencias que lo hacen modificar su conducta.

El método clínico consiste en ubicar a cada una de las respuestas del interrogatorio dentro de un contexto mental, de acuerdo a la siguiente tipología establecida:

- "no importaquismo" (es cuando la respuesta del niño es producto del desinterés),
- "fabulación" (en este caso el niño responde elaborando relatos no verídicos),
- "creencia sugerida" (el niño contesta automáticamente una pregunta, en cuya elaboración se encuentra la respuesta),
- "creencia desencadenada" (el niño responde inducido por la reflexión), y por último la
- "creencia espontánea" (el niño ya conoce de antemano la respuesta por haberla reflexionado con anterioridad).

Se han detectado tres tipos de errores que el experimentador que emplea el método clínico suele cometer:

- la respuesta del niño se ve influenciada por la actitud del experimentador,

- la respuesta puede presentarse por azar,
- la respuesta posee un significado para el sujeto y otro para el experimentador.

A fin de evitar estos errores y lograr una correcta interpretación de las justificaciones del niño, se requiere de una diaria preparación para su uso, la cual puede durar hasta dos años, ya que este método sólo se llega a dominar después de una constante práctica. Por lo tanto el docente siempre debe para utilizar el método clínico:

- contar con una hipótesis de trabajo que tenga que probar o disprobar,
- poseer la capacidad para escuchar, deducir y sintetizar la información, así como para formular preguntas lógicas que coincidan con las condiciones cognoscitivas del niño, por lo que además requiere de un profundo conocimiento del desarrollo infantil,
- manejar adecuadamente el lenguaje,
- establecer la confianza en forma previa al interrogatorio, y
- eliminar cualquier posible distracción.

Es recomendable grabar el interrogatorio, pero sin que el interrogado se percate de ello, ya que puede limitar o modificar sus respuestas.

El método clínico tiene ciertas ventajas dentro de la práctica docente, ya que puede ser útil para:

- conocer el desarrollo cognoscitivo del niño,
- elaborar planes y programas de estudio con base en las necesidades intelectuales del niño,
- propiciar la adquisición de nuevos aprendizajes, al aplicarlo como método clínico pedagógico, a través de la relación de preguntas y respuestas que origine la elaboración de abstracciones simples (que determinan las características comunes de una serie de objetos), y de abstracciones reflexivas (o constructivas, ya que derivan de acciones y operaciones mentales que modifican a los esquemas),
- obtener un diagnóstico personal, lo cual no sucede con los diversos tests psicológicos, en donde las preguntas son idénticas para todos los sujetos y se plantean por lo general en las mismas condiciones, comparando las respuestas con escalas cualitativas o cuantitativas. Esto último no garantiza que se pueda llegar a conocer el funcionamiento del pensamiento infantil.

Desafortunadamente la forma como se utiliza el método clínico dentro de los grupos integrados, no es la más adecuada, porque se limita solamente al manejo de ciertos diálogos preestablecidos; situación que contradice su fundamento.

5. LA FORMACION ACADEMICA DE LOS DOCENTES DE LOS GRUPOS INTEGRADOS PERTENECIENTES A LA COORDINACION No. 5 DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL

A fin de comprobar ("... el grado de probabilidad descubierto de que las observaciones estén de acuerdo con [] las hipótesis - propuestas".) (51) o disprobar ("Una alta probabilidad de que -- las observaciones o los hechos estén en desacuerdo con una hipótesis ...") (52), la hipótesis de la investigación (si el docente tuviera una formación académica especializada, entonces los niños de grupo integrado adquirirían la lecto-escritura); es preciso realizar el diseño de la misma, que incluye:

- la selección de la técnica;
- la delimitación de la muestra;
- la elaboración del instrumento;
- el procedimiento para la aplicación del instrumento;
- el procesamiento de datos y el análisis de resultados.

5.1 Selección de la técnica

Para poder comprobar la hipótesis de la investigación es necesario que los datos estén estructurados por la técnica de investigación elegida. En este caso, los datos que se manejan se ubican dentro de las técnicas y observaciones de campo enfocadas a conductas (en donde a través del contacto con la gente se obtiene

(51) Pardinás, Felipe. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales, p. 20

(52) Idem.

un gran cúmulo de experiencias, y por lo tanto de información) - utilizando la observación no participante con la finalidad de no influir en los acontecimientos de la vida del grupo. Por tratarse de un estudio de campo, el tipo de investigación de éste trabajo, es el denominado ex-post-facto.

Dentro de la investigación ex-post-facto lo que se pretende es comprobar la validez empírica de la hipótesis, ya que no es -- factible establecer un control sobre la variable independiente, - manejando esta tal y como se presenta, sin manipular a los sujetos de estudio. También es considerada como un estudio exploratorio porque tiene por objetivos:

- plantear las variables de la investigación de campo;
- establecer las relaciones entre las variables; y
- demostrar en forma sistemática las hipótesis.

Es preciso reconocer por lo tanto que dentro de ésta investigación ex-post-facto, pueden existir otras variables además de la formación académica del docente que pueden influir en la adquisición de la lecto-escritura.

5.2 Delimitación de la muestra

Las condiciones de selección de la muestra fueron las siguientes:

- lo extenso del universo (ya que en su conjunto, las seis -- coordinaciones de educación especial, abarcan 95 unidades -- de grupos integrados "A" y 7 unidades de grupos integrados "B", y si considero que cada unidad administra en promedio a 4 escuelas, tendría un total de 660 grupos integrados, y por lo tanto 660 posibles docentes sujetos a ser encuestados);
- las distancias (el universo está distribuido en las 16 delegaciones políticas del Distrito Federal); y
- el tiempo restringido.

Con base en lo anterior, el muestreo por juicio fue el que utilicé para llevar a cabo la selección de la muestra sujeta a investigación. La característica de este muestreo consiste en que -- el investigador elige de acuerdo a su criterio a los elementos -- del universo que considera representativos.

A fin de exponer en forma clara la información recabada, a -- continuación se detallan algunas características de la población de la muestra elegida (esquema 11):

- los datos obtenidos provienen de una muestra de 10 unidades de grupos integrados "A" y de una de grupo integrado "B", -- que en su conjunto incluyen a 42 escuelas y 68 grupos, pertenecientes a la coordinación no. 5 de la Dirección General

de Educación Especial, que organiza a las escuelas ubicadas en las Delegaciones Políticas de Coyoacán y Benito Juárez;

-el total de docentes encuestados, a cargo de los grupos integrados es de 68; de los cuales 56 (82.35%) son mujeres -- (m) y 12 (17.64%) son hombres (h);

-de las 11 unidades de grupos integrados, 8 (72.72%) funcionan en el turno vespertino, y 3 (27.27%) en el turno matutino;

-el tipo de escuelas es federal; y

-el nivel socioeconómico del alumnado que asiste a éstos grupos integrados, se puede ubicar en la clase media y en la clase media baja.

ESQUEMA 11

NUMERO DE LA UNIDAD	NUMERO DE ESCUELAS POR UNIDAD	NUMERO DE DOCENTES POR UNIDAD	NUMERO DE DOCENTES POR SEXO	TURNO DE LA UNIDAD	NUMERO DE CUESTIONARIO
1 "A"	4	7	7 m	vespertino	1 al 7
2 "	3	6	4 m, 2 h	"	8 al 13
3 "	4	7	7 m	"	14 al 20
4 "	4	6	4 m, 2 h	"	21 al 26
5 "	4	5	4 m, 1 h	"	27 al 31
6 "	4	8	7 m, 1 h	"	32 al 39
7 "	2	7	6 m, 1 h	"	40 al 46
8 "	3	6	5 m, 1 h	matutino	47 al 52
9 "	5	5	5 m	"	53 al 57
10 "	7	8	6 m, 2 h	"	58 al 65
1 "B"	2	3	1 m, 2 h	vespertino	66 al 68
Nota	11 unidades	42 escuelas	68 docentes	56 mujeres 12 hombres	8 vespert. 3 matutino

5.3 Elaboración del instrumento

El instrumento utilizado como técnica de investigación para recolectar datos, fue un cuestionario (esquema 12), conformado por 30 preguntas, número que respondía a los objetivos de la investigación.

Para lograr un máximo de confiabilidad en las respuestas, se advirtió a los docentes el carácter anónimo del cuestionario. Este se elaboró en su totalidad con preguntas abiertas a fin de evitar que los docentes respondieran por discriminación a las interrogantes, las cuales se redactaron en forma directa o personal, y se ubicaron dentro de cuatro grandes categorías, que son:

- la formación académica del docente (preguntas 1,2,3,4,14,15,20,21,22,24,25,26 y 27);
- el conocimiento que posee el docente sobre su grupo integrado (preguntas 5,6,7,8,10,12,13 y 19);
- la concepción que maneja el docente sobre el proceso de lecto-escritura en los grupos integrados (preguntas 9,16 y 17); y
- la información que posee el docente sobre la fundamentación teórica del programa de los grupos integrados (preguntas 11, 18,23,28,29 y 30).

Con el objeto de no encasillar al docente encuestado, y caer en lo que comúnmente se conoce por contaminación, la presentación de las preguntas no es secuencial en cuanto al tema.

ESQUEMA 12

I N S T R U M E N T O

Este cuestionario ha sido diseñado exclusivamente con fines de investigación, por lo que se le pide contestarlo con la mayor veracidad posible, asegurándole que la información que de él se obtenga se utilizará de manera confidencial.

GRACIAS POR SU COLABORACION

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de preguntas, anote en el espacio correspondiente su respuesta.

- 1.-¿En qué institución realizó sus estudios como docente?

- 2.-¿A qué generación pertenece? _____
- 3.-¿Qué opina de la iniciativa del gobierno para profesionalizar al magisterio? _____

- 4.-¿Porqué estudió la carrera de docente? _____

- 5.-¿Qué es para usted un grupo integrado? _____

- 6.-¿Cuántos grupos integrados ha tenido a su cargo? _____
- 7.-¿En qué consiste la asesoría que recibe del grupo de apoyo?

8.-¿Qué problemas enfrenta cotidianamente en su grupo integrado?
(indique brevemente cinco)

9.-¿A qué causas le atribuye que los niños de grupo integrado no adquirieran la lecto-escritura en el período establecido?

10.-¿Cuántos niños conforman su grupo? _____

11.-¿En qué forma participa en la selección de los niños?

12.-¿Qué porcentaje de niños se incorpora a un grupo regular?

13.-¿Cuál es el promedio de edad de los niños del grupo integrado?

14.-¿En qué cursos ha participado en los últimos cinco años?

15.-¿En qué cursos desearía participar?

16.-¿Indique cómo es el aprendizaje de los niños de grupo integrado?

17.-¿Indique qué caracteriza a la adquisición de la lecto-escritura en el grupo?

18.-¿Qué opina sobre el uso de test para seleccionar a los niños?

19.-¿Porqué considera que pertenecer a un grupo integrado ocasiona la deserción escolar?

20.-¿Considera que el plan de estudios que usted cursó le proporcionó todos los conocimientos necesarios para cumplir con su labor docente? (indique porqué)

21.-¿Cómo cree que se puede motivar a los niños para despertar su interés por la lecto-escritura?

22.-¿Cuál es el apoyo que recibe por parte de las autoridades para asistir a cursos?

23.-¿Qué material emplea para detectar el grado de madurez para la adquisición de la lecto-escritura?

24.-¿Posee usted algún otro grado académico además del docente? (indique cuál)

25.-¿En qué proyectos de investigación participa actualmente?

26.-¿Cuál es el principal motivo por el que no participa en cursos?

27.-¿Qué opina sobre los cursos que organiza la Dirección General de Educación Especial?

28.-¿Cuál es el nivel de conceptualización de la lecto-escritura que más se presenta en su grupo?

29.-¿Qué método de lecto-escritura emplea en su grupo integrado?

30.-¿Qué ventajas y/o desventajas representa para usted el uso del método clínico?

5.4 Procedimiento para la aplicación del instrumento

Una vez que conté con el Directorio de Unidades de Grupos - Integrados de la Coordinación No. 5 de la Dirección General de - Educación Especial (53) procedí a la aplicación del instrumento, la cual se realizó en forma individual y dentro del aula del docente. En forma previa a esta aplicación mi labor consistió en - explicar el motivo de la investigación, así como la importancia de obtener información confiable. Las reacciones de los docentes ante mi presencia fueron diversas, ya que algunos apoyaron incondicionalmente el trabajo y otros no, por lo que fue necesario -- presentarles el documento oficial de autorización que se me otorgó, a fin de que accedieran a colaborar.

El tiempo promedio para contestar el cuestionario fue aproximadamente de 20 minutos, a los cuales se sumaban 10 ó 15 minutos dedicados a una entrevista informal, cuyo objetivo era ahondar en la problemática de los grupos integrados.

La hora de aplicación del cuestionario variaba debido al -- turno de los grupos y a las actividades del docente.

El período que abarcó la aplicación comprendió del 21 de febrero al 7 de abril de 1989, incluyendo dos semanas de vacaciones y cinco días de suspensión de actividades por paros. A pesar de - ésto, la presentación de los datos es sincrónica ya que se recolectaron en un mismo tiempo.

En algunas ocasiones los docentes sujetos de investigación - no se presentaban a cumplir sus funciones por diversos motivos -- (inasistencias, juntas, etc.), por lo que en estos casos, efectué una segunda o tercera visita.

5.5 Procesamiento de datos y análisis de resultados

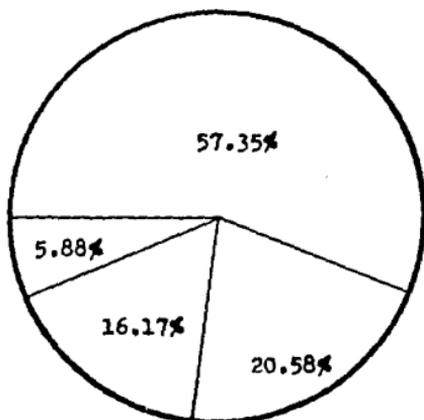
Para el procesamiento de los datos, procedí a elaborar posteriormente a la aplicación del cuestionario diversas categorías para cada pregunta, de acuerdo a la tipología de las respuestas, facilitando con ésto el análisis de los resultados, tal y como se presentan a continuación.

Pregunta no. 1

¿En qué institución realizó sus estudios como docente?

INSTITUCION	NUMERO DE DOCENTES
Universidad Nacional Autónoma de México	14
Escuela Nacional de Maestros	11
Escuela Normal "Ignacio Manuel Altamirano"	11
Escuela Normal "México Independiente"	4
Escuela Normal "Maestro Manuel Acosta"	3
Escuela Normal para Señoritas "Maestro Lauro Aguirre"	3
Escuela Normal "Cooperación"	3
Escuela Normal "Ma. Guadalupe Hernández"	2
Escuela Normal "Cristóbal Colón"	2
Escuela Normal "La Florida"	2
Escuela Normal "Instituto Pedagógico Anglo Español"	1
Escuela Normal "Mayorazgo"	1
Escuela Normal "Civilización"	1
Escuela Normal "Benemérito de las Américas"	1
Escuela Normal "Lic. Miguel Serrano"	1
Escuela Normal "Colegio Hispano Americano"	1
Escuela Normal "Quince de Mayo"	1
Escuela Normal "Justo Sierra"	1
Escuela Normal "Colegio de las Vizcaínas"	1
Escuela Normal de Torreón Coahuila	1
Escuela Normal Central de Managua	1
Universidad del Valle de México	1
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación	1
total	68

Al convertir las respuestas en porcentajes, elaboré la gráfica que se presenta a continuación:



Analizando los datos anteriores, puedo concluir que la procedencia académica de los docentes es la siguiente:

- el 57.35% estudió en escuelas normales particulares,
- el 20.58% corresponde a licenciados en pedagogía que estudiaron en la Universidad Nacional Autónoma de México, y -- que actualmente se encuentran subempleados trabajando como docentes en los grupos integrados,
- el 16.17% estudió en la Escuela Nacional de Maestros (institución pública), y por último
- el 5.88% estudió en otras instituciones (Escuela Normal -- de Torreón Coahuila, Escuela Normal Central de Managua, -- Universidad del Valle de México, e Instituto Universitario de Ciencias de la Educación).

Pregunta no. 2

¿A qué generación pertenece?

Para explicar con más detalle los datos obtenidos de esta pregunta, se presenta por separado el análisis de las escuelas normales y de las universidades.

ESCUELAS NORMALES

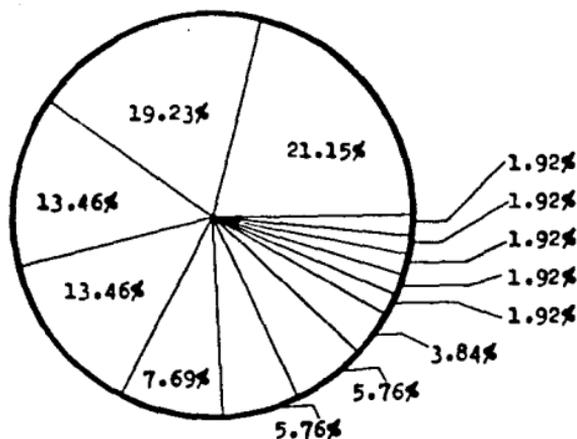
GENERACION	NUMERO DE DOCENTES	PORCENTAJE
77-81	11	21.15 %
80-84	10	19.23 %
79-83	7	13.46 %
78-82	7	13.46 %
73-77	4	7.69 %
76-80	3	5.76 %
74-78	3	5.76 %
64-66	2	3.84 %
75-79	1	1.92 %
72-76	1	1.92 %
70-74	1	1.92 %
60-63	1	1.92 %
57-61	1	1.92 %
total	<u>52</u>	

UNIVERSIDADES

GENERACION	NUMERO DE DOCENTES	PORCENTAJE
82-85	5	31.25 %
84-87	3	18.75 %
80-83	3	18.75 %
79-82	2	12.50 %
85-88	1	6.25 %
78-81	1	6.25 %
76-79	1	6.25 %
total	<u>16</u>	

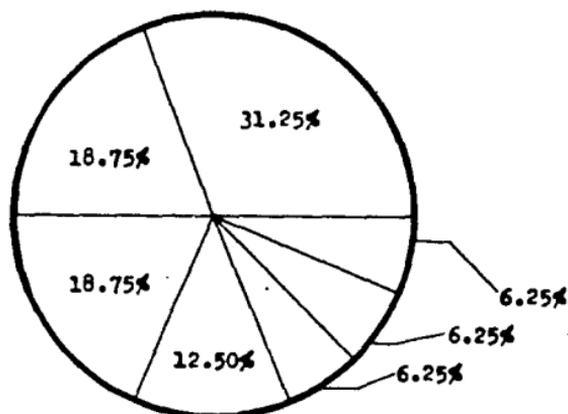
ESCUELAS NORMALES

133



Como se puede observar, las generaciones con mayores frecuencias - son las correspondientes a los años de: 77-81, 80-84, 79-83 y 78-82, de lo cual se deriva que un porcentaje considerable de docentes -- (67.30%) cursaron el plan de estudios para la escuela normal primaria de 1975.

UNIVERSIDADES



Las generaciones con mayor frecuencia egresadas de las universidades, son las siguientes: 82-85, 84-87 y 80-83.

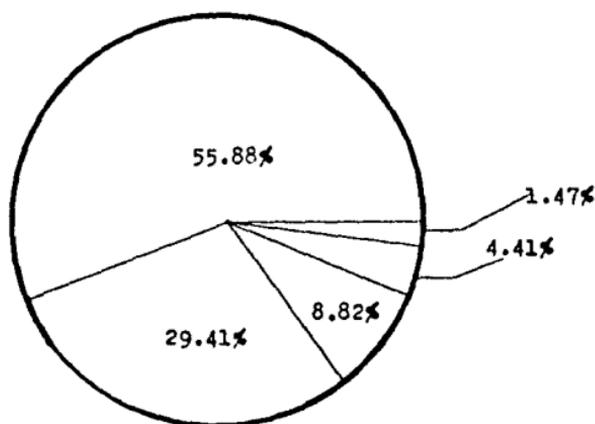
Unificando los resultados de ambas gráficas, puedo decir que -- el personal que trabaja en los grupos integrados ha concluido sus estudios recientemente.

Pregunta no. 3

¿Qué opina de la iniciativa del gobierno para profesionalizar al magisterio?

Esta pregunta se formuló con la finalidad de detectar el interés que los docentes tienen sobre su mejoramiento profesional.

Del análisis de las respuestas se presenta la gráfica siguiente:



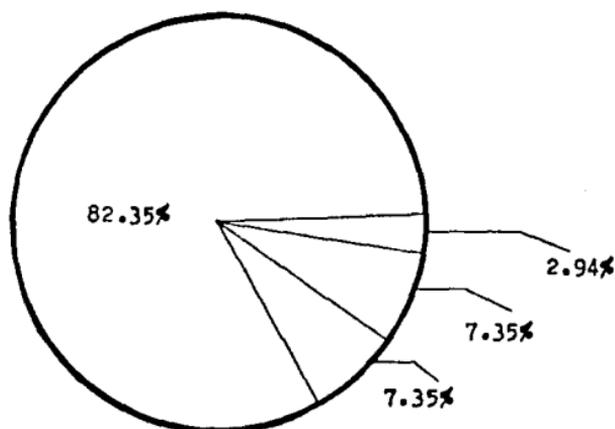
- el 55.88% de los docentes afirma que la profesionalización, es una buena medida para prepararlos y actualizarlos, ya que su nivel cultural y académico es deficiente. Asimismo expresaron que son necesarias ciertas condiciones (tales como tiempo, mayor salario, contenidos curriculares que respondan a la demanda social y maestros capacitados dentro de las propias escuelas normales), para poner en marcha ésta acción,
- el 29.41% considera que la profesionalización es una actividad política que resulta utópica,
- el 8.82% se negó rotundamente a contestar, manifestando actitudes de rechazo,
- el 4.41% no tiene conocimiento del significado de la profesionalización; y por último,
- el 1.47% piensa que la profesionalización es el estudio de una carrera ajena al área docente.

Pregunta no. 4

¿Porqué estudió la carrera de docente?

El objetivo de ésta pregunta es conocer la razón por la cual se elige la carrera magisterial como profesión y medio de vida.

Se registraron las siguientes respuestas:



-el 82.35% estudió la carrera de docente por vocación y gusto al trabajar con niños,

-el 7.35% estudió la carrera por experimentar e implementar nuevos métodos educativos de acuerdo con los intereses de los niños,

-el 7.35% no contestó; y por último,

-el 2.94% estudió la carrera de docente como una alternativa de trabajo para continuar el estudio de otra carrera.

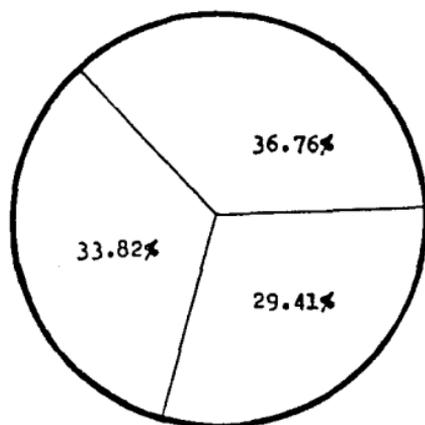
Como se puede observar, existe un gran porcentaje (82.35%) de docentes que estudiaron por vocación, pero sólo un 7.35%, desea contribuir al desarrollo del proceso educativo eliminando los vicios de la educación tradicional, que se ha transmitido de generación a generación sin ningún cambio.

Pregunta no. 5

¿Qué es para usted un grupo integrado?

Esta pregunta se incluyó a fin de conocer cual es la concepción de los docentes sobre los grupos integrados que tienen bajo su responsabilidad.

A continuación se presenta una gráfica con los datos obtenidos:



- el 36.76% afirma que es un grupo que requiere atención y estímulo para alcanzar la maduración que le falta,
- el 33.82% opina que es un grupo que presenta fracaso escolar, ya que existen problemas de aprendizaje, de conducta, de lenguaje, y emocionales. Y por último,
- el 29.41% expresa que es un grupo especial al que asisten niños - que reprobaban el 1er. año por no haber adquirido la lecto-escritura y el cálculo. Esta definición concuerda con la establecida en el programa de los grupos integrados.

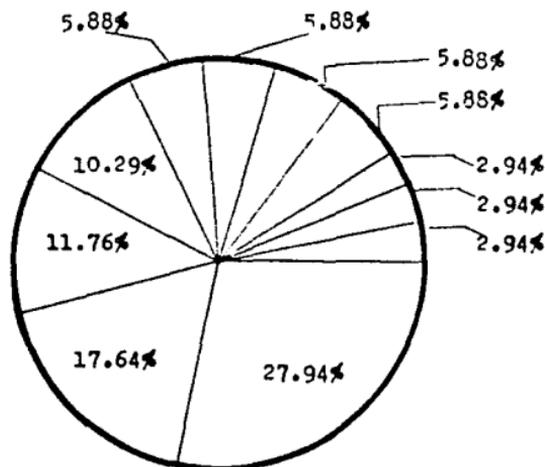
A pesar de que el 36.76% de los docentes considera que son necesarias ciertas condiciones para lograr la adquisición del aprendizaje, existe otro porcentaje importante (33.82%), que incluye al fracaso escolar dentro de su definición de grupo integrado. Los datos confirman que el fracaso escolar constituye una verdadera carga -- que tiene que soportar el niño, la cual no sólo se circunscribe al ámbito escolar, sino que se generaliza al ámbito familiar, lo que agrava aún más el aspecto cognoscitivo y emocional del niño.

Pregunta no. 6

¿Cuántos grupos integrados ha tenido a su cargo?

Esta pregunta se diseñó para conocer la experiencia de los docentes sobre el manejo de los grupos integrados.

Los datos que se obtuvieron son los siguientes:



Número de grupos que
se han tenido a cargo

Porcentaje de
docentes

1	27.94%
5	17.64%
3	11.76%
4	10.29%
6	5.88%
7	5.88%
8	5.88%
no contestó	5.88%
2	2.94%
9	2.94%
10	2.94%
	<hr/>
	99.97%

El mayor porcentaje de docentes (27.94%), respondió que sólo ha tenido a su cargo un grupo integrado, lo cual limita su experiencia a éste período, en comparación con los docentes que han tenido a su cargo a diez grupos integrados (2.94%).

Pregunta no. 7

¿En qué consiste la asesoría que recibe del grupo de apoyo?

Esta pregunta se incluyó para conocer la calidad de la asesoría que se le ofrece al docente y a su grupo integrado



-el 55.88% de los docentes recibe asesoría exclusivamente sobre la forma de trabajo dentro del salón de clases,

-el 23.52% respondió que la asesoría consiste, en la atención individual a los niños que presentan problemas de conducta o de lenguaje,

-el 17.64% recibe una asesoría superficial, únicamente a principios de año, y

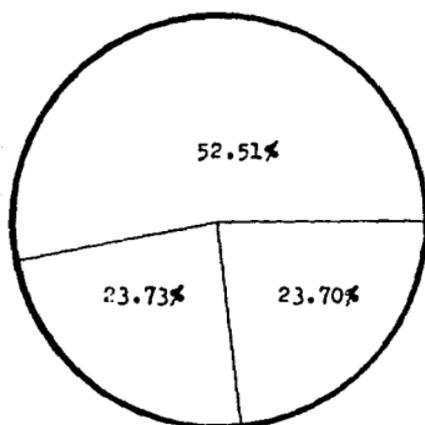
-el 2.94% no contestó.

En los casos anteriores, el grupo de apoyo está formado sólo por el psicólogo o el terapeuta de lenguaje; ya que en la práctica no existe la asesoría ni de los trabajadores sociales, ni de los pedagogos, por lo que la función del equipo se cumple a medias.

De acuerdo al programa de los grupos integrados, la asesoría debe brindarse por un grupo multidisciplinario de profesionistas y caracterizarse permanentemente por: -la atención a niños con problemas de lenguaje, de conducta, pedagógicos, o de tipo social, -el apoyo a docentes y a padres de familia, y -por el seguimiento de alumnos.

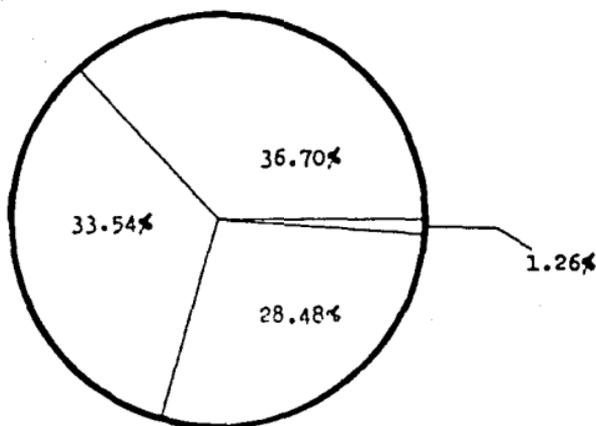
Pregunta no. 8

¿Qué problemas enfrenta cotidianamente en su grupo integrado?
(indique brevemente cinco)



- el 52.51% de los docentes, atribuye la problemática de su grupo a la nula colaboración de los padres de familia, así como a las condiciones materiales (contexto socio-económico) del niño,
- el 23.73%, afirma que su grupo presenta básicamente problemas de conducta, de coordinación motora, y de lenguaje, por lo cual los niños requieren de otro tipo de servicio; y
- el 23.70% considera que los problemas de su grupo se deben: -a las restricciones materiales de la escuela, -a la escasa asesoría del grupo de apoyo, -al rechazo de los niños por parte de los docentes, -a los grupos numerosos, y -a la poca experiencia sobre el manejo de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.

¿A qué causas le atribuye que los niños de grupo integrado no adquieran la lecto-escritura en el período establecido?



-el 36.70% de los docentes, asumen la responsabilidad de ser ellos quienes impiden la adquisición de la lecto-escritura, debido a -- los siguientes factores: -falta de estimulación, -rechazo y poca atención hacia los niños, -escasa experiencia en el manejo de los grupos integrados, y -la utilización de una metodología inadecuada,

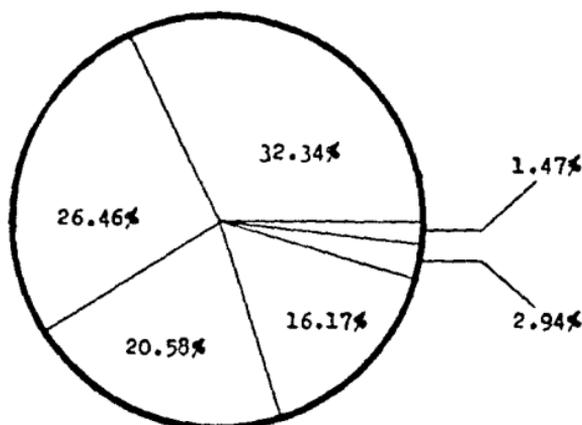
-el 33.54% considera que el problema es causado por la indiferencia del núcleo familiar, y por la situación económica en la cual se desarrolla el niño; lo que origina entre otras cosas la desnutrición y la inasistencia,

-el 28.48% asegura que son los problemas emocionales, de conducta, de lenguaje y de aprendizaje, los que impiden la adquisición de -- la lecto-escritura,

-el 1.26% no contestó.

¿Cuántos niños conforman su grupo?

Esta pregunta se diseñó para conocer el número de niños con los cuales deben trabajar los docentes; ya que ellos argumentan que su labor se ve influenciada negativamente debido a los grupos tan numerosos que tienen a su cargo.

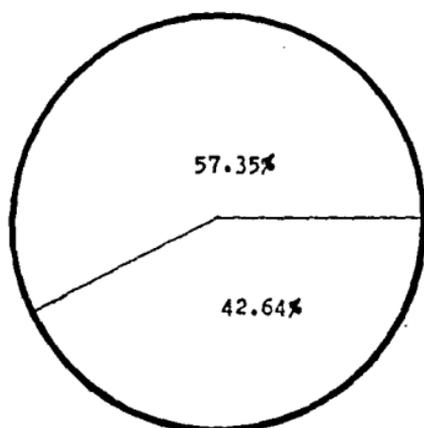


- el 32.34% de los docentes considera que su grupo se encuentra con formado de 10 a 13 niños; el cual es un número aceptable, ya que el parámetro de niños por grupo de acuerdo al programa de grupos integrados, debe oscilar entre 18 y 20 niños, por lo que el argumento de los docentes respecto a la dificultad que tienen al trabajar con grupos numerosos, queda invalidado;
- el 26.46% afirma que su grupo lo integran entre 14 y 17 niños;
- el 20.58% sostiene que su grupo está constituido de 18 a 21 niños;
- el 16.17% expresa que su grupo está formado de 6 a 9 niños;
- el 2.94% asegura que su grupo lo integren entre 22 y 25 niños; y
- el 1.47% no contestó.

Pregunta no. 11

¿En qué forma participa en la selección de los niños?

Esta pregunta se formuló para conocer si los docentes cumplen con su función de colaborar en la selección de los niños que formarán parte de un grupo integrado.

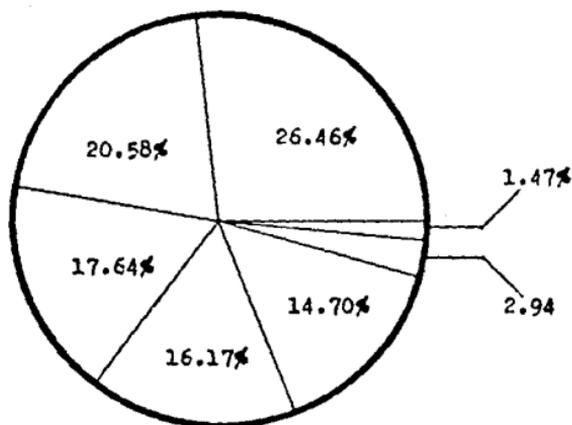


-el 57.35% de los docentes, asume totalmente la función de selección, a través de la aplicación del examen psicogenético monterrey. Para que los docentes puedan administrar adecuadamente — ésta prueba, requieren de una gran preparación teórico-práctica sobre el desarrollo del pensamiento infantil, además de la asesoría de un equipo de apoyo. La capacitación que los docentes — reciben para el manejo de éste examen, tiene una duración de — dos semanas aproximadamente, lo cual no garantiza que su desempeño sea confiable; y

-el 42.64% de los docentes no participa en la selección.

Pregunta no. 12

¿Qué porcentaje de niños se incorpora a un grupo regular?

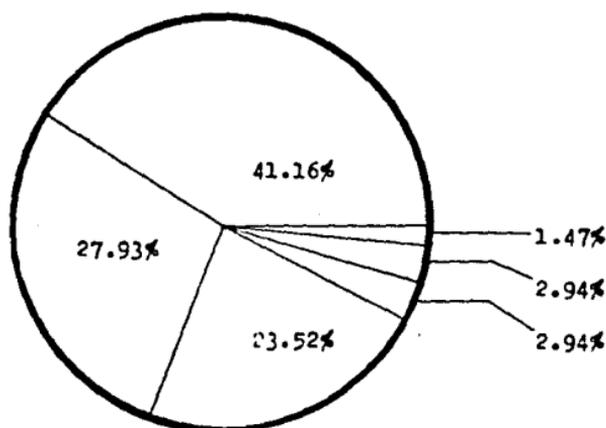


- el 26.46% de los docentes, considera que se incorpora a un grupo regular entre el 81 y el 100% de los niños,
- el 20.58% de los docentes, considera que se incorpore a un grupo regular entre el 61 y el 80% de los niños,
- el 17.64% de los docentes, considera que se incorpora a un grupo regular entre el 41 y el 60% de los niños,
- el 16.17% de los docentes no contestó,
- el 14.70% de los docentes, desconoce éste dato debido a su poca experiencia,
- el 2.94% de los docentes, considera que se incorpora a un grupo regular entre el 21 y el 40% de los niños, y
- el 1.47% de los docentes, considera que se incorpore a un grupo regular entre el 1 y el 20% de los niños.

Pregunta no. 13

¿Cuál es el promedio de edad de los niños del grupo integrado?

Esta pregunta se formuló para conocer si las respuestas de los docentes coincidían con lo establecido por el programa de los grupos integrados, en el cual se menciona que la edad promedio de los niños es de 7 a 10 años.

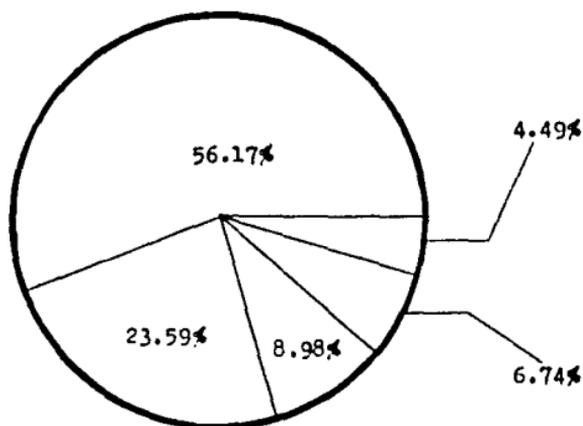


- el 41.16% de los docentes, opina que el promedio de edad de los niños de su grupo, oscila entre los 7 y los 12 años,
- el 27.93% de los docentes, afirma que el promedio de edad es de 6 a 11 años,
- el 23.52% de los docentes, asegura que el promedio de edad es de 8 a 10 años,
- el 2.94% de los docentes, expresa que el promedio de edad es de 9 años,
- el 2.94% de los docentes, no contestó; y
- el 1.47% de los docentes, sostiene que el promedio de edad es de 5 a 9 años.

Pregunta no. 14

¿En qué cursos ha participado en los últimos cinco años?

Esta pregunta tiene como propósito detectar el nivel de actualización que poseen los docentes.



-el 56.17% de los docentes, sólo ha participado en el curso de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, que organiza la Dirección General de Educación Especial, y tiene carácter obligatorio,

-el 23.59% ha asistido a cursos de psicología general,

-el 8.98% ha intervenido en cursos sobre educación especial,

-el 6.74% de los docentes, no ha concurrido a ningún curso; y

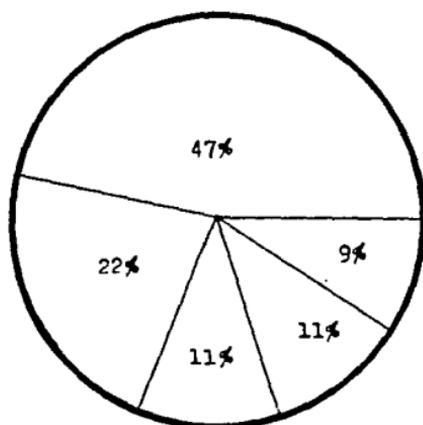
-el 4.49% ha asistido a cursos sobre relaciones humanas.

Como se puede observar, un mínimo porcentaje participa voluntariamente en cursos referentes a la educación especial, área a la cual pertenecen los grupos integrados, y por ende los problemas de aprendizaje.

Pregunta no. 15

¿En qué cursos desearía participar?

Esta pregunta va encaminada a conocer el interés que tienen los docentes por actualizarse.



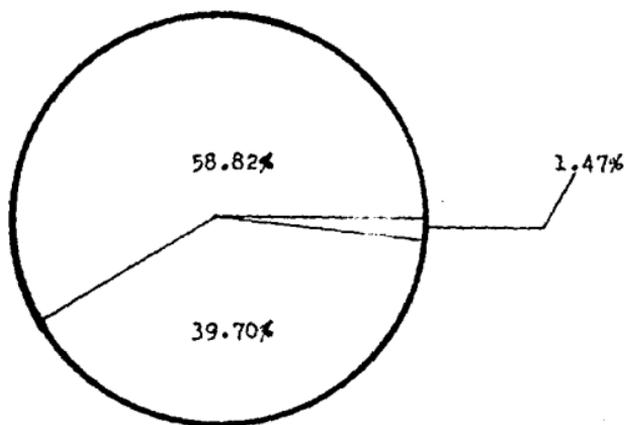
- un 47% de los docentes, desea participar en cursos sobre psicología y pedagogía,
- un 22% quiere asistir al curso sobre la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita,
- un 11% manifiesta que le gustaría intervenir en cursos sobre educación especial, concretamente de deficiencia mental,
- un 11% no contestó; y
- un 9% se encuentra interesado en los cursos sobre relaciones humanas.

Con base en los dos primeros porcentajes, se detecta que un número considerable de docentes demanda cursos que son fundamentales para desempeñar adecuadamente sus funciones dentro del aula.

Pregunta no. 16

¿Indique cómo es el aprendizaje de los niños de grupo integrado?

Esta pregunta se incluyó para conocer la concepción de aprendizaje que manejan los docentes.

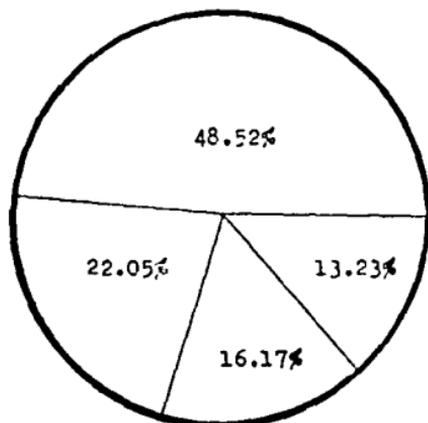


- el 58.82% de los docentes, consideran al aprendizaje como lento,
- para el 39.70% de los docentes, el aprendizaje es un proceso cognoscitivo; y
- el 1.47% no contestó.

Como se puede observar, un gran porcentaje de los docentes basan su definición de aprendizaje, sólo en el aspecto cuantitativo del trabajo del niño.

Pregunta no. 17

¿Indique que caracteriza a la adquisición de la lecto-escritura en el grupo?



-el 48.52% de los docentes, reconoce que la adquisición de la lecto-escritura en su grupo, debiera caracterizarse por la evolución de los niveles de conceptualización establecidos,

-el 22.05% opina que la adquisición, se caracteriza por la comprensión que el niño manifiesta del objeto de conocimiento,

-el 16.17% considera que la adquisición es el establecimiento de la convencionalidad de sonido y letra (repetición mecánica), -- sin errores de ortografía; y

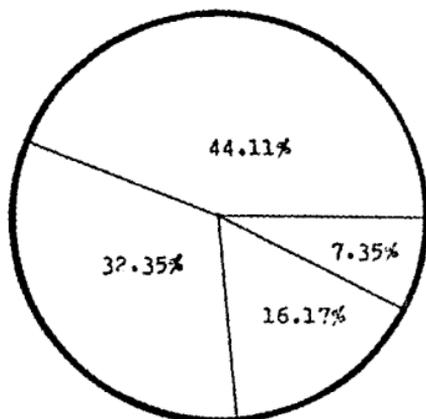
-el 13.23% no contestó.

Es palpable, que un gran porcentaje de los docentes indica lo que debe ser la adquisición de la lecto-escritura, más no lo que en realidad se presente en su grupo.

Pregunta no. 18

¿Qué opina sobre el uso de los test para seleccionar a los niños?

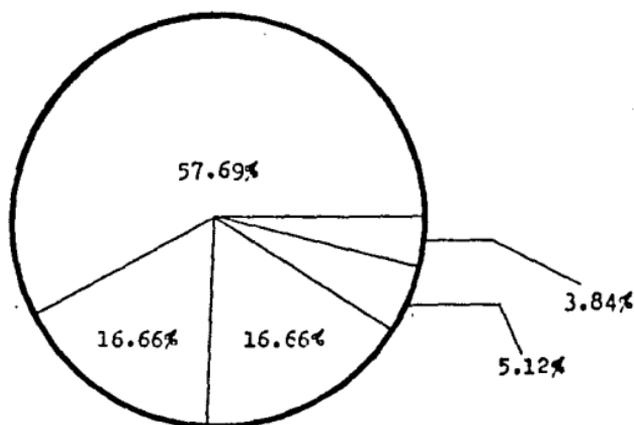
Esta pregunta se formuló con la finalidad de conocer la opinión de los docentes sobre el uso del examen psicogenético monterrey.



- el 44.11% de los docentes, considera que el examen es bueno; ya que es útil para planear las actividades de acuerdo a los intereses y necesidades del niño,
- el 32.35% de los docentes, opina que el examen no es confiable, debido a que su aplicación no es la adecuada,
- el 16.17% de los docentes, lo desconoce totalmente y por lo tanto no lo utiliza; y
- el 7.35% no contestó.

Pregunta no. 19

¿Porqué considera que pertenecer a un grupo integrado ocasiona la deserción escolar?

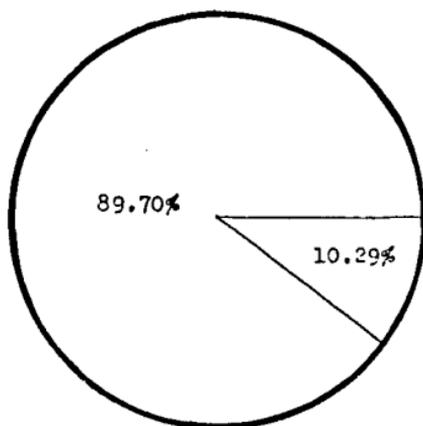


- el 57.69% de los docentes, afirma que pertenecer a un grupo integrado ocasiona la deserción, debido a que el núcleo familiar no posee la información suficiente sobre el funcionamiento de los mismos,
- el 16.66% opina que la deserción que existe se debe al rechazo de los niños por parte del personal docente,
- el 16.66% afirma que no se presenta la deserción,
- el 5.12% atribuye la deserción a la lejanía de la escuela; y
- el 3.84% no contestó.

De acuerdo a los porcentajes anteriores, es muy probable que la asignación de los niños a un grupo integrado, ocasione su deserción.

Pregunta no. 20

¿Considera que el plan de estudios que usted cursó, le proporcionó todos los conocimientos necesarios para cumplir con su labor docente? (indique porqué).



-el 89.70% de los docentes, opina que el plan de estudios no le brindó todos los elementos necesarios para asumir la responsabilidad de sacar adelante a un grupo integrado, ya que la teoría difiere mucho de la práctica, y en general la calidad educativa es deficiente, por lo que requieren de una mayor preparación y actualización,

-el 10.29% considera que el plan de estudios sí le proporcionó el conocimiento sobre los grupos integrados.

Pregunta no. 21

¿Cómo cree que se puede motivar a los niños para despertar su interés por la lecto-escritura?



- el 51.47% de los docentes afirma que a través de actividades lúdicas y material didáctico se puede lograr ésta motivación,
- el 36.76% opina que es mediante la actividad docente como se puede motivar al niño, siempre tomando en cuenta sus necesidades -- tanto cognoscitivas como afectivas,
- el 8.82% no sabe; y
- el 2.94% no contestó.

Pregunta no. 22

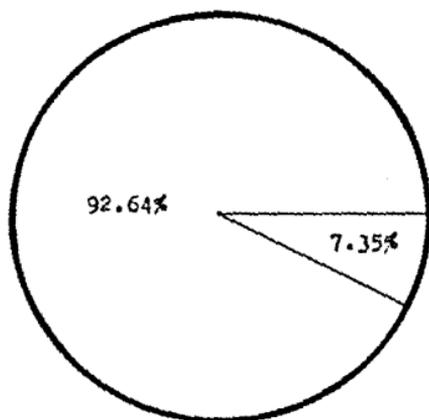
¿Cuál es el apoyo que recibe por parte de las autoridades para asistir a cursos?



- el 47.05% de los docentes afirma que el apoyo que recibe es bueno, siempre y cuando se trate de los cursos que organiza la Dirección General de Educación Especial,
- el 32.35% considera que no cuenta con el apoyo necesario,
- el 13.23% desconoce si existe apoyo o no, debido al poco tiempo que ha permanecido dentro del programa de los grupos integrados; y
- el 7.35% no contestó.

Pregunta no. 23

¿Qué material emplea para detectar el grado de madurez para la --
adquisición de la lecto-escritura?

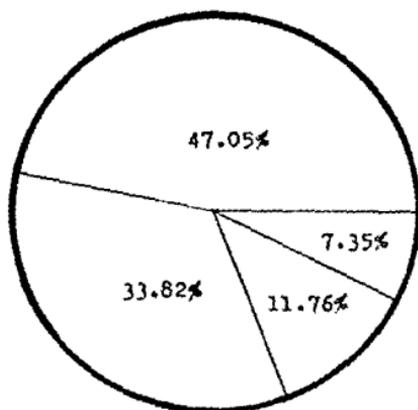


-el 92.64% de los docentes, utiliza las evaluaciones bimestrales contenidas en la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, y

-el 7.35% no usa ningún tipo de material.

Pregunta no. 24

¿Posee usted algún otro grado académico además del docente?
(indique cuál)

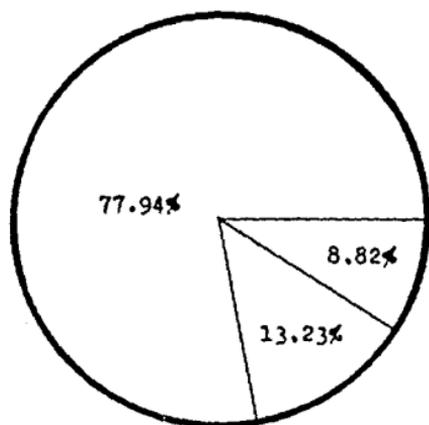


- el 47.05% de los docentes, se encuentra estudiando la licenciatura en psicología y/o pedagogía,
- el 33.82% no cuenta con estudios adicionales a los de normalista,
- el 11.76% posee estudios diferentes a los relacionados con la educación (administración de empresas, computación, hotelería, etc); y
- el 7.35% no contestó.

Aunque un gran porcentaje de docentes estudie psicología o pedagogía, el requisito indispensable para el manejo de los grupos integrados, es la especialidad en problemas de aprendizaje.

Pregunta no. 25

¿En qué proyectos de investigación participas actualmente?



-el 77.94% de los docentes, no participa en ningún proyecto,

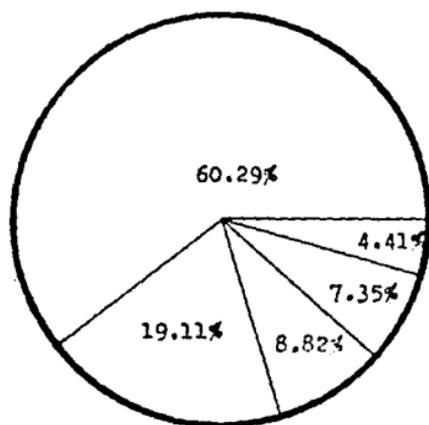
-el 13.23% participa en investigaciones diversas (orientación a padres, conducta antosocial, autismo, etc).

-el 8.82% no contestó.

Una de las características fundamentales de la docencia es su participación dentro del ámbito de la investigación, y de acuerdo a los datos anteriores, es evidente que los docentes de los grupos integrados en un gran porcentaje carecen de ésta formación vital.

Pregunta no. 26

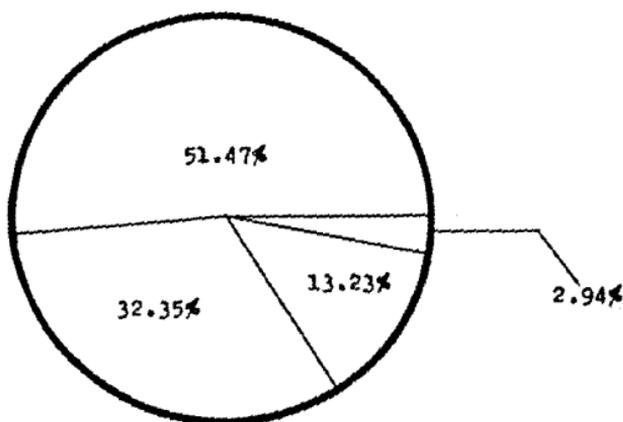
¿Cuál es el principal motivo por el que no participa en cursos?



- el 60.29% de los docentes, no participa en cursos por falta de tiempo,
- el 19.11% no participa por desinterés,
- el 8.82% no contestó,
- el 7.35% no participa por falta de recursos económicos; y
- el 4.41% si participa.

Pregunta no. 27

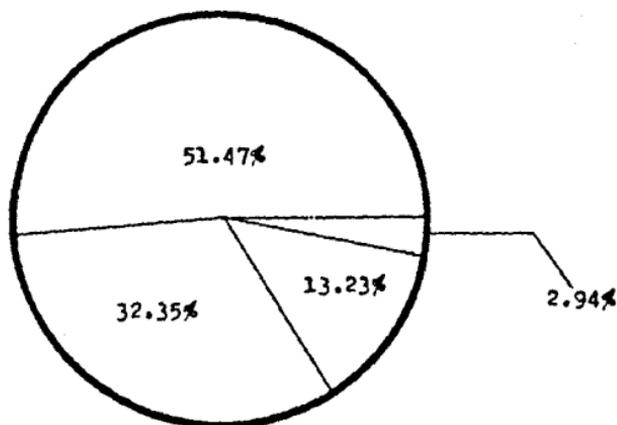
¿Qué opina sobre los cursos que organiza la Dirección General de Educación Especial?



- el 51.47% de los docentes, considera que los cursos son superficiales, ya que la información (exclusivamente documental), es muy general, además el personal que funge como instructor no posee la capacidad ni los conocimientos necesarios, lo cual origina confusión,
- el 32.35% opina que los cursos son buenos, pero demasiado breves,
- el 13.23% de los docentes no ha participado en ningún curso; y
- el 2.94% no contestó.

Pregunta no. 27

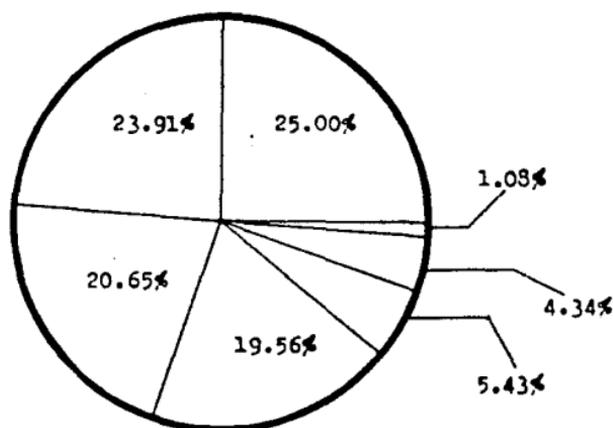
¿Qué opina sobre los cursos que organiza la Dirección General de Educación Especial?



- el 51.47% de los docentes, considera que los cursos son superficiales, ya que la información (exclusivamente documental), es muy general, además el personal que funge como instructor no posee la capacidad ni los conocimientos necesarios, lo cual origina confusión,
- el 32.35% opina que los cursos son buenos, pero demasiado breves,
- el 13.23% de los docentes no ha participado en ningún curso; y
- el 2.94% no contestó.

Pregunta no. 28

¿Cuál es el nivel de conceptualización de la lecto-escritura que más se presenta en su grupo?

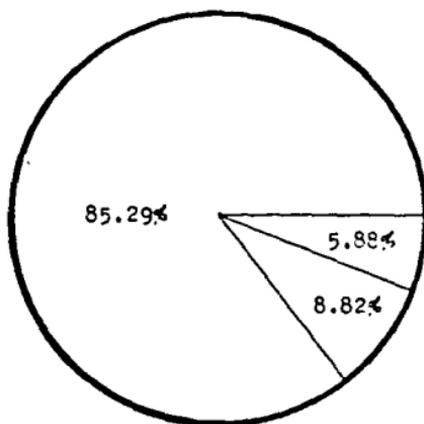


- el 25.00% de los docentes, afirma que el nivel que más se presenta en su grupo es el alfabético,
- el 23.91% considera que es el nivel presilábico,
- el 20.65% opina que es el nivel silábico,
- el 19.56% asegura que es el nivel silábico/alfabético,
- el 5.43% de los docentes, considera que es el nivel simbólico,
- el 4.34% no contestó, y
- el 1.08% opina que es el nivel lingüístico.

Si se agrupan las categorías de acuerdo a los niveles establecidos en la prueba monterrey, los datos se resumen de la siguiente forma: el 66.30% de los docentes considera que el nivel más frecuente en su grupo es el lingüístico, el 29.34% opina que es el nivel simbólico.

Pregunta no. 29

¿Qué método de lecto-escritura emplea en su grupo integrado?



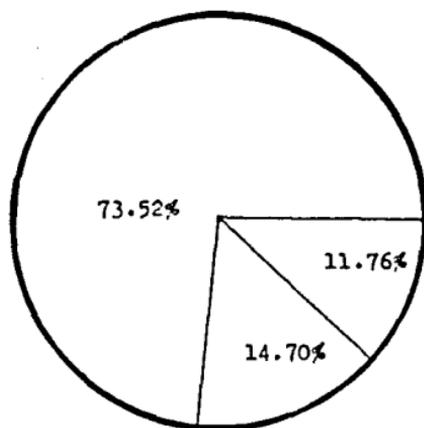
-el 85.29% utiliza la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita,

-el 8.82% emplea el método global, y

-el 5.88% no utiliza ningún método.

Pregunta no. 30

¿Qué ventajas y/o desventajas representa para usted el uso del método clínico?



-el 73.52% de los docentes desconoce el método clínico,

-el 14.70% no contestó, y

-el 11.76% opina que es una herramienta útil, ya que propicia la reflexión del niño.

A pesar de ser el método clínico un aspecto fundamental para el manejo del examen psicogenético monterrey, un gran porcentaje de docentes lo desconoce, ésto vuelve a indicar que la aplicación del examen no es confiable.

Además de la información anterior, a continuación se presentan los siguientes datos obtenidos de la entrevista informal realizada a los docentes:

- varios grupos integrados se encuentran ubicados en lugares improvisados, reducidos y sin ventilación, ya que originalmente eran bodegas, aulas de usos múltiples, salas de juntas, bibliotecas, etc;
- las condiciones materiales son pésimas, ya que existen --- ciertos casos en donde se encuentran animales domésticos --- alrededor de los grupos que impiden realizar con eficacia las actividades;
- el trabajo del equipo de apoyo también se ve afectado, ya que no cuenta con un lugar específico para interactuar en forma individual con los niños que requieren de éste servicio adicional;
- los cursos que ofrece la Dirección General de Educación Especial son los mismos cada año, por lo que no existe --- una verdadera actualización;
- algunos equipos de apoyo, carecen de las bases de aplicación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, a pesar de tener una preparación mayor en comparación con los docentes, y de haber asistido a un número considerable de cursos;
- en ciertas ocasiones, los docentes son asignados arbitrariamente a los grupos integrados, lo cual ocasiona inconformidad con el trabajo;

- a veces la incorporación de los docentes a un grupo integrado, se lleva a cabo después de mucho tiempo de haber -- iniciado el ciclo escolar, situación que carece de secuencia, e influye negativamente en el aprendizaje de los niños;
- las actividades administrativas abarcan tiempos excesivos, lo cual no ocurre con las de carácter educativo;
- el servicio de la biblioteca de los grupos integrados es -- relativo, ya que no todos cuentan con una, y además que -- funcione sistemáticamente;
- un docente expresó que los grupos integrados constituyen -- "botes de basura", en donde se depositan a los niños con -- problemas de retraso mental, de conducta o motores;
- una vez que el niño se incorpora a su grupo regular, tiene que enfrentar el rechazo de los docentes de éstos grupos, ya que al darse a conocer su procedencia, se le continúa -- considerando como no apto para muchas actividades;
- algunos niños son canalizados a grupos integrados indebidamente, por no existir las condiciones para brindarles el -- servicio de educación especial que de verdad necesitan;
- en ciertos grupos integrados "B", hay niños hasta de 15 -- años de edad, que aún no han adquirido la lecto-escritura y el cálculo. Esta situación en el mejor de los casos, origina la deserción de los niños a la escuela, y lo que resulta peor, es que la decisión proviene de los padres de -- familia.

De acuerdo con el análisis de los datos, la hipótesis de la investigación se comprueba; la formación académica de los docentes es uno de los factores principales para la adquisición de la lecto-escritura en los grupos integrados.

Las conclusiones que se detallan a continuación, representan únicamente a las opiniones de los docentes que obtuvieron mayores frecuencias; por lo tanto, no se deben generalizar a la totalidad de la población.

CONCLUSIONES

El propósito de la profesionalización docente (de formar permanentemente a maestros-investigadores a fin de elevar la calidad educativa del país) no se ha logrado; debido a varios factores entre los que destacan: las necesidades económicas de los docentes, los contenidos curriculares desacordes con la demanda social y el desinterés en el proceso (producto de la educación tradicional).

El que la mayoría de los docentes haya estudiado la carrera de maestro normalista en instituciones particulares podría ser un índice de mejor y mayor formación académica; pero en la práctica esto no es muy válido, ya que los docentes reconocen que su nivel cultural y académico es deficiente para asumir la responsabilidad que implica sacar adelante a un grupo integrado.

Algunos de los docentes encuestados poseen grados académicos adicionales a los de maestro normalista, pero ninguno de ellos cuenta dentro de su curriculum con la especialidad en problemas de aprendizaje. Las posibles causas por las cuales los docentes no estudiaron esta especialidad (creada en 1975), pueden ser las siguientes: que hayan egresado recientemente de la escuela normal; que hayan optado por estudiar otra carrera; y que en su mayoría sean mujeres.

La vocación que los docentes manifiestan tener para realizar su trabajo es un elemento favorable que contribuye al mejoramiento de la educación, pero esta vocación se ve afectada por las apremiantes necesidades económicas de los docentes. Esta podría ser una de las razones por la cual los docentes no cumplen con su función de agentes de cambio social.

La experiencia docente sobre el manejo de los grupos integrados es mínima ya que la mayoría son asignados a estos grupos por accidente o por imposición.

Los docentes suelen confundir a los problemas de aprendizaje con otros tipos de alteraciones como son: los trastornos de audición y lenguaje, la deficiencia mental, los problemas motores y visuales agudos, la perturbación emocional, etc.

Los docentes reconocen que los niños que pertenecen a los grupos integrados requieren para desarrollarse de atención y estímulo de acuerdo a sus necesidades de maduración. A pesar de ésto también se consideran responsables de obstacu

lizar la adquisición de la lecto-escritura en los grupos integrados por falta de motivación y rechazo hacia los niños. Por lo anterior se deduce que las actitudes del docente influyen considerablemente en la adquisición del aprendizaje de los niños.

Generalmente las situaciones de aprendizaje dentro de los grupos integrados se basan sólo en actividades lúdicas; si bien el juego es un factor fundamental para el desarrollo del pensamiento infantil, no debe representar el único medio con el que el docente cuente para estimularlo.

El fracaso escolar es una connotación que sigue vigente y se adjudica arbitrariamente a los niños que forman parte de los grupos integrados, ya que los docentes conciben al aprendizaje en términos de cantidad y no de calidad, lo cual origina comunmente la deserción escolar de estos niños, situación que resulta alarmante si se considera que el promedio de edad de los niños que asisten a los grupos integrados es de 7 y 12 años; y los grupos se conforman por 10 ó 13 niños; y de que existe una mayor proliferación de grupos en el turno vespertino que en el matutino.

A pesar de que se incorpora a un grupo regular entre el 80 y 100% de los niños, sería interesante determinar las condiciones de adaptación de los mismos; ya que generalmente los niños tienen que enfrentarse al rechazo del docente del grupo regular y a la indiferencia de su propio ámbito familiar.

Los grupos integrados no presentan los requerimientos materiales mínimos para propiciar el aprendizaje, a esto se debe aunar que el personal del grupo de apoyo que trabaja en los grupos integrados satisface las necesidades de asesoría de manera incompleta y superficial.

Los docentes seleccionan a los niños sin contar con los elementos (académicos y vivenciales) indispensables para tal efecto, circunscribiendo el desarrollo y promoción de los niños al puntaje obtenido en una prueba psicológica.

La mayoría de los docentes desconocen el método clínico en el cual se fundamenta el examen psicogenético monterrey - utilizado en los grupos integrados.

Aunque la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita se considera como una panacea, existen algunos docentes que se interesan por participar en cursos básicos de pedagogía, psicología y aún sobre la misma propuesta, lo cual patentiza sus necesidades de perfeccionarse.

Los docentes no participan voluntariamente en cursos, ni en proyectos de investigación. Actualmente la actualización docente es pésima, ya que solo se asiste a pseudo-cursos con carácter obligatorio en donde los docentes tienen que dominar totalmente una teoría psicológica en un tiempo reducido y con instructores no capacitados.

En conclusión el servicio de los grupos integrados solo agrava y limita el desarrollo de la niñez debido a la inadecuada preparación docente.

Algunas interrogantes que podrían ser objeto de estudio de otras investigaciones son las siguientes:

¿Porqué existe un mayor número de grupos integrados en el turno vespertino?

¿Porqué la mayoría de los docentes pertenecen al sexo femenino?

¿En dónde trabajan actualmente los docentes especialistas en problemas de aprendizaje?

¿Porqué se continúan estableciendo grupos integrados?

¿Porqué los deseos de superación de los docentes desaparecen durante su práctica cotidiana?

BIBLIOMETROGRAFIA

- BATTRO, Antonio M. "Diccionario de epistemología genética". [en] Licenciatura en educación básica. Sexto curso, optativa, - paquete del autor Jean Piaget. México, UPN, 1984, pp. 393-479.
- BENEMERITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS (B.E.N.M.) 1887-1988. - Profesor de educación primaria con nivel de licenciatura. México, 1988, s/pp. (Polleto de información)
- BETTELHEIM, Bruno y Karen ZELAN. "Errores que fomentan la instrucción". Tr. por Jordi Beltrán. [en] Aprender a leer. Barcelona, Ed. Crítica Grijalbo, 1983, Capítulo 8, pp. 161-177. (Serie general estudios y ensayos)
- "Los errores de lectura y el maestro". Tr. por Jordi Beltrán. [en] Aprender a leer. Barcelona, Ed. Crítica Grijalbo, 1983, Capítulo 7, pp. 131-160. (Serie general estudios y ensayos)
- BUSQUETS, María Dolores. "Aprender de la realidad". [en] Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. - Etapa de capacitación intensiva, módulo pedagógico, guía didáctica. México, SEP, no. 11, 1987, pp. 81-84.
- BUSQUETS, María Dolores y Xesca GRAU. "Investigar en la escuela; una colaboración maestros-psicólogos". [en] Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. Etapa de - capacitación intensiva, módulo pedagógico, guía didáctica. México, SEP, no. 11, 1987, pp. 85-90.
- CARDENAS VAZQUEZ, Sebastián y otros. Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. Síntesis documental. - México, SEP/Consejo nacional técnico de la educación, 1983, -- 505 pp. (Cuadernos, 8)

- CARIZALES RETAMOZA, César. "Continuidad y discontinuidad en la práctica docente". [en] Cero en conducta. México, año 2, número 8, marzo-abril, 1987, pp. 14-19.
- CONDEMARIN G, Mabel. "La lectura y escritura en el desarrollo de la comprensión lectora I". [en] Revista latinoamericana de lectura. Chile, año 6, no. 2, junio, 1985, pp. 22-22.
- _____. "La lectura y escritura en el desarrollo de la comprensión lectora II". [en] Revista latinoamericana de lectura. Chile, año 6, no. 3, julio, 1985, pp. 32-37.
- CORENSTEIN, Martha. "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar; análisis de algunas investigaciones en el salón de clase". [en] Expectativa del maestro y práctica escolar. México, UPN/SEP, 1986, pp. 19-51.
(Colección: cuadernos de cultura pedagógica, serie: investigación educativa, no. 2)
- CHAPELA, Luz María. "El lenguaje en el mundo preescolar". [en] Alternativas. México, UNICEF/PROCEP, núm. 11, octubre, 1987, pp. 13-18.
- DEL REY PEREZ PEÑA, María Eugenia. "Fundamentos políticos, sociales y pedagógicos en la formación de maestros". [en] Maestros. México, SNTE, año XXVIII, no. 258, mayo, 1988, pp. 24-27.
- DELVAY, Juan. "Epistemología y enseñanza". [en] Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. Etapa de capacitación intensiva, módulo pedagógico, guía didáctica. México, SEP, no. 11, 1987, pp. 97-98.
- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. México, Ed. Diagonal-Santillana, 1983, volumen I A-H, 744 pp. y volumen II I-Z, 1528 pp.
- DOMINGUEZ CASTILLO, Carolina. "Piaget y Bruner: aportaciones a la práctica educativa". [en] Pedagogía. México, UPN, volumen 1, no. 2, septiembre-diciembre, 1984, pp. 1-14.

- ELIZONDO HUERTA, Aurora. "Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes". [en] Cero en conducta. México, año 2, número 8, marzo-abril, 1987, pp. 4-9.
- ENCICLOPEDIA DE LA PSICOLOGIA Y LA PEDAGOGIA. Diccionario de psicología. Tr. por Francisco Alonso Fernández. Madrid, Ed. Sedmay-Lidis, 1980, vol. 7, 142 pp.
- ENCICLOPEDIA SALVAT. Diccionario. Barcelona, Salvat Editores, 1976, tomo V, pp. 1161-1448.
- PUENTES GONZALEZ, Benjamín. "Necesitamos maestros eficientes - en el campo de la docencia, conscientes y comprometidos". [en] El Maestro. México, CNTE, año III, séptima época, número 36, noviembre, 1985, pp. 1-2.
- GINSBURG, H. y S. OPPER. "Ideas básicas". [en] Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. Etapa de capacitación intensiva, módulo pedagógico, guía didáctica. México, SEP, no. 11, 1987, pp. 99-110.
- GOMEZ PALACIO, Margarita y otros. "La adquisición de la lengua escrita". Resumen del capítulo IV de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. [en] Alternativas. México, UNICEF/PROCEP, núm. 11, octubre, 1987, pp. 2-12.
- _____. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, SEP/DGEE/OEA, 1992, 130 pp.
- _____. Prueba monterrey para grupos integrados. México, SEP/DGEE, 1983, 51 pp.
- GONZALEZ AGUILAR, Prisciliano. "La función del maestro, reivindicaciones y responsabilidades". [en] Magisterio. México, -- SNTTE, año XXVIII, no. 258, mayo, 1988, pp. 28-30.
- GONZALEZ URRUTIA, Alicia y otros. Práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en la educación básica. México, SEP/Consejo nacional técnico de la educación, 1984, 167 pp. .
(Cuadernos, 7)

- GRAU, Yesca. "Aprender siguiendo a Piaget". [en] Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. Etapa de capacitación intensiva, módulo pedagógico, guía didáctica. México, SEP, no. 11, 1987, pp. 77-80.
- HIGASHIDA HIROSE, Bertha Y. "Método clínico". [en] Inmunidad y método clínico. México, UNAM/COH-SUR, s/f, pp. 40-47.
- JIMENEZ ALARCON, Concepción. La escuela nacional de maestros, sus orígenes. México, SEP, 1987, 302 pp. (Colección foro 2000)
- JIMENEZ MIER Y TERAN, Fernando. "Educación y estructural-funcionalismo". 2a. parte. [en] Cero en conducta. México, año 2, - número 8, marzo-abril, 1987, pp. 32-39.
- KALMAN L, Judith y Yolanda DE LA GARZA L. "La psicogénesis de la lectoescritura, el maestro frente a nuevas propuestas pedagógicas". [en] Cero en conducta. México, año 2, número 8, marzo-abril, 1987, pp. 40-45.
- _____. "Teoría y práctica de un cambio curricular; la escuela y la apropiación de la lengua escrita". [en] Pedagogía. México, vol. 3, no. 8, septiembre-diciembre, 1986, pp. 25-28.
- KAMII, Constance. La autonomía como finalidad de la educación. Programa regional de estimulación temprana. México, UNICEF, s/f, 76 pp.
- KERLINGER, Fred N. Investigación del comportamiento. Tr. por -- José Rafael Blengio y José Carmen Pecina H., 2a. ed, México, Interamericana, 1975, 525 pp.
- L. MERANI, Alberto. Diccionario de psicología, 3a. ed, México, Grijalbo, 1979, 270 pp.
- LABINOWICZ, Ed. "Introducción a Piaget, pensamiento, aprendizaje, enseñanza". [en] Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. Cultura y aprendizaje, unidad de autoenseñanza, período inicial de autodidactismo. México, SEP, no. - 10, 1987, pp. 35-37.

- _____ . "La enseñanza como comunicación". [en] Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. Etapa de capacitación intensiva, módulo pedagógico, guía didáctica. México, SEP, no. 11, 1987, pp. 155-158.
- LOPEZ Y MOTA, Angel D. La actividad en las aulas (un punto de vista psicogenético). México, UPN/SEP, 1987, 147 pp. (Colección: cuadernos de cultura pedagógica, serie: investigación educativa, no. 6)
- MAJCHRZAK, Irena. "Aprender a leer y escribir a partir del nombre propio". [en] Alternativas. México, UNICEF/PROCEP, núm. 11, octubre, 1987; pp. 19-27.
- MARTINEZ HERNANDEZ, Martha. "Propuesta didáctica para la enseñanza de la fase preparatoria de la investigación-método científico experimental". [en] Cero en conducta. México, año 1, número 6, julio-agosto, 1986, pp. 22-26.
- MENDEZ ORTIZ, Ma. Antonieta. "Problemas de conducta y aprendizaje en la educación preescolar y primaria". [en] Pedagogía. México, UPN, vol. 1, no. 2, septiembre-diciembre, 1984, pp. 19-28.
- MENDIOLA, Irma A. "¿Qué enseña la epistemología genética a los maestros?". [en] Pedagogía. México, UPN, vol. 1, no. 1, mayo-agosto, 1984, pp. 65-68.
- MEULY RUIZ, Rene. "Factores que inciden en la superación profesional de los profesores de primaria en servicio". [en] Pedagogía. México, UPN, vol. 2, no. 4, mayo-agosto, 1985, pp. 39-46.
- NEGRI, Nydia Noemí. El método clínico pedagógico de la escuela de Ginebra de Jean Piaget. Argentina, FMTE, 1982, 71 pp. (Serie monografías y estudios de la educación, no. 4)
- ORIA RAZO, Vicente. "La educación básica". [en] Magisterio. México, SNTE, año XXVIII, no. 259, junio, 1988, pp. 28-31.

- _____. "Los maestros mexicanos". [en] Magisterio. México, SNTE, año XXVIII, no. 258, mayo, 1988, pp. 18-21.
- PAIN, Sara. "Dimensiones del proceso de aprendizaje y condiciones internas y externas del aprendizaje". [en] Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. Etaps de capacitación intensiva, módulo pedagógico, guía didáctica. México, SEP, no. 11, 1987, pp. 116-122.
- PARDINAS, Felipe. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales, 20a. ed, México, Siglo XXI, 1979, 211 pp.
- PIAGET, Jean. (comp.) Juan Belvel. "El método clínico". [en] Lecturas de psicología del niño: I. Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano. Ed. Alianza Universidad, s/fecha, pp. 265-272.
- _____. Psicología y pedagogía. Tr. por Francisco J. Fernández Buey, 8a. ed, México, Ariel Quincenal, 1981, 208 pp.
- _____. Seis estudios de psicología. Tr. por Nuria Petit, 7a. ed, México, Seix Barral, 1981, 227 pp.
- PIERON, Henri. Psicología, lexicon. Tr. por Angela Romera Vera y Marta E. Samatan. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1964, 603 pp. (Colección universitaria, serie diccionarios)
- REYES ESPARZA, Ramiro. "La educación normal hoy...". [en] Cero en conducta. México, año 2, número 7, enero-febrero, 1987, pp. 18-22.
- _____. "Nuevas necesidades en la formación de maestros". [en] Cero en conducta. México, año 2, número 8, marzo-abril, 1987, pp. 25-31.
- RODRIGUEZ, Beatriz y Manuel GARCIA. La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula del primer grado. México, SEP, s/f, 174 pp.

- SAAL, Frida. "La epistemología genética de Jean Piaget". [en] -- Psicología: ideología y ciencia. Néstor A. Braunstein y -- otros, 7a. ed, México, Ed. Siglo XXI, 1981, pp. 279-298.
- SANCHEZ ROSETE, Laura. "Hacia donde dirigir la transformación del ejercicio docente". [en] Cero en conducta. México, año 2, número 8, marzo-abril, 1987, pp. 20-24.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Aspectos didácticos que apoyan la asesoría al personal de grupo integrado. México, DGEE, 1984, 5 pp.
- _____. 50^o Aniversario de la Escuela Normal Superior de México. México, SEP, 1986, 9 pp. (Cuadernos, SEP)
- _____. Departamento de grupos integrados en el Distrito Federal. México, DGEE, 1978, 47 pp.
- _____. Directorio de la coordinación no. 5 de la dirección general de educación especial. México, DGEE, 1988, 25 pp.
- _____. Directorio de servicios de educación especial en el Distrito Federal. México, DGEE, - 1987, 79 pp.
- _____. "Educación especial". en Informe sobre la educación en México. México, SEP, 1981, pp. -- 104-105.
- _____. El maestro de educación especial, es dos veces maestro. México, SEP, 1986, 6 pp. (Cuadernos, SEP)
- _____. El maestro, instrumento del cambio social. México, SEP, 1986, 5 pp. (Cuadernos, SEP)

- _____. El método clínico en pedagogía. México, DGEE, 1985, 8 pp.
- _____. Evaluación del servicio de grupos integrados en la ciudad de Chihuahua. México, DGEE, -- 1981, 29 pp.
- _____. Fundamentos teóricos para la capacitación de directores de unidad y maestros de grupo integrado. México, DGE, s/f, 17 pp.
- _____. Guía de evaluación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, -- DGEE, 1984, 46 pp.
- _____. La crisis no ha detenido el proceso educativo. México, SEP, 1986, 9 pp.
(Cuadernos, SEP)
- _____. La educación especial en México. México, DGEE, 1981, 39 pp.
- _____. La política educativa, un esfuerzo común. México, SEP, 1986, 5 pp.
(Cuadernos, SEP)
- _____. La profesionalización de la educación normal en México. Documentos 1944-1984. México, SEP, 1984, 39 pp.
(Cuadernos, SEP)
- _____. Los grupos integrados. México, DGEE, 1984, 41 pp.
- _____. "Palabras de la Subsecretaria de Educación Elemental, Profra. Idolina Moguel Contreras". [en] Primera reunión de evaluación de los avances de la descentralización educativa. México, SEP, 1986, pp. 21-25.
(Cuadernos, SEP)
- _____. "Palabras del Coordinador General para la Descentralización Educativa, Lic. Ignacio Vázquez Torres". [en] Primera reunión de evaluación de los avances de la descentralización educativa. México, SEP, 1986, pp. 41-45.
(Cuadernos, SEP)

- Palabras del Subsecretario de Planeación Educativa, Lic. Luis Medina Peña. [en] Primera reunión de evaluación de los avances de la descentralización educativa. México, SEP, 1986, pp. 9-13
(Cuadernos, SEP)
- Programa general para iniciar el servicio de grupos integrados. México, DGEE, 1980, 7 pp.
- Programa nacional de educación, cultura, recreación y deporte 1984-1988. Versión abreviada. México, SEP, 1984, 32 pp.
(Cuadernos, SEP)
- Propuesta de incremento de grupos integrados 1981-1982. México, DGEE, 1981, s/pp.
- Prueba para seleccionar el programa de recuperación para niños reprobados de 1er. grado. (instructivo de aplicación y calificación). México, DGEE, s/f, 55 pp.
- Prueba para seleccionar el programa de recuperación para niños reprobados de 1er. grado. (cuaderno del niño). México, DGEE, s/f, s/p.
- V Congreso nacional de educación normal. México, SEP, 1986, 5 pp.
(Cuadernos, SEP)
- Segunda reunión del foro nacional sobre la educación básica en México. México, SEP, 1985, 14 pp.
(Cuadernos, SEP)
- SELECCIONES DEL READER'S DIGEST. La fuerza de las palabras, cómo hablar y escribir para triunfar. México, Ed. Reader's Digest, México, 1977, 798 pp.
- SEVE, Lucien. "Los dones no existen". [en] Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. Etapa de capacitación intensiva, módulo pedagógico, guía didáctica. México, - SEP, no. 11, 1987, pp. 179-188.

- SILVA Y ORTIZ, Ma. Teresa A. Introducción al estudio de la educación especial. México, ENEP-Acatlán, 1984, 189 pp.
- SZEMELY, Bela. Diccionario enciclopédico de la psique. 6a. ed, Buenos Aires, Ed. Claridad, 1975, vol. 3, 606 pp.
- TENTI PANPANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación. México, UPN/SEP, 1987, 31 pp.
(Colección: cuadernos de cultura pedagógica, serie: investigación educativa, no. 1)
- THINES, Georges y Agnes LEMPEREUR. Diccionario general de ciencias humanas. Tr. por Rosa Aguilar, Pilar Calvo y Rafael Lassaleta. Madrid, Ed. Cátedra, 1978, 958 pp.
- TIRADO SEGURA, Felipe. "Una crisis en la crisis, la calidad de la educación en México". [en] Pedagogía. México, UPN, volumen 3, no. 8, septiembre-diciembre, 1986, pp. 5-24.
- TOLEDO HERMOSILLO, María Eugenia. "La reforma a la educación normal y la participación magisterial". [en] Cero en conducta. México, año 2, número 8, marzo-abril, 1987, pp. 10-13.
- VELASCO FERNANDEZ, Rafael. "La educación y la salud mental del niño". [en] Pedagogía. México, UPN, volumen 3, no. 6, enero-abril, 1986, pp. 23-32.
- VERNON, Sofia. "Aprender a leer y escribir, una visión nueva". [en] Cero en conducta. México, año 1, número 6, julio-agosto, 1986, pp. 33-37.
- WARREN, Howard C. Diccionario de psicología. Tr. por E. Imaz A. Alatorre y L. Alaminos. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1975, 383 pp.

APENDICE 1

ASUNTO: Solicitud de permiso para la aplicación de encuesta.



México, D. F., a 6 de febrero de 1989.

LIC. ISABEL PARHA VALENZUELA.
DIRECTORA TÉCNICA DE LA DIRECCION
GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL
P R E S E N T E.

Por este conducto, solicito a usted su valioso apoyo a fin de que sea autorizada la visita de la C. Maricela Valdez Tellez, pasante de la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México, con número de cuenta, ---7916107-7, a las diez unidades de grupos integrados pertenecientes a la Coordinación No. 5 de la Dirección que usted representa, en donde va a aplicar una encuesta relacionada con el tema: "lecto-escritura" al personal docente que atiende a los citados grupos.

La información que se obtenga será de suma importancia para la elaboración de la tesis titulada "La formación académica de los docentes y su relación con la adquisición de la lecto-escritura en los grupos integrados", en la que funjo como asesor. Como es costumbre, se respetará el anonimato del personal encuestado, además de otorgar los créditos correspondientes.

Agradecer de antemano su atención y apoyo a la investigación educativa y aprovecho la ocasión para presentarle las atenciones de mi más alta consideración.

A T E N T A M E N T E

Lic. Alejandro de la Mora.

C.c.p. Profra. Socorro Alister Quirica.- Subdirectora de Operaciones de la Dirección General de Educación Especial.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Y LETTERAS
COORDINACIÓN GENERAL

Recibido
Diciembre 31
1989

SECRETARIA
DE
EDUCACION PUBLICA

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION
ESPECIAL

MEMORANDUM

Ref. # 306.3.3/132

DEPENDENCIA:
SUBDIRECCION DE OPERACION
DEPTO. DE TRAMITE Y CONTROL
LUCAS ALAMAN # 122 COL.OBRERA

México, D. F., a 16 de Febrero de 1989.

C. PROFRA. VILMA RAMIREZ BELLORIN
COORDINADORA DE LOS SERVICIOS DE
EDUCACION ESPECIAL No. 5 EN EL D.F.
P R E S E N T E .

Por medio del presente me permito informar a usted que la C. MARICELA VALDEZ TELLEZ, se le autoriza aplicar el --- cuestionario anexo, al personal docente que atiende los Grupos Integradados de esa Coordinación a su digno cargo.

Por la atención al presente quedo de usted.

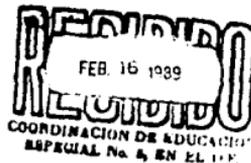
A T E N T A M E N T E
SUBDIRECTORA DE OPERACION

S. O. Socorro
PROFRA. SOCORRO ALLEC GARNICA.

c.c.p.- Al Interesado.

c.c.p.- Al Minutario.

SAG*MSY*mmc.



Alfonso Ramirez C.

APENDICE 4

APENDICE 5

PRUEBA DE ADQUISICIONES ESCOLARES

NOMBRE _____ EDAD _____ GRUPO _____

LECTO-ESCRITURA

LECTURA:

El perro mordió la pelota
Mamá preparó un pastel
El niño rompe la piñata morada

COMPRESION:

- 1.- ¿QUIEN MORDIO LA PELOTA? _____
- 2.- ¿QUE HIZO LA MAMA? _____
- 3.- ¿COMO ERA LA PIÑATA QUE ROMPIO EL NIÑO? _____

NOMBRE _____ EDAD _____ GRUPO _____

DICTADO

PALABRAS:

- 1.- SOPA
- 2.- ROPA
- 3.- LODO
- 4.- BLUSA
- 5.- PELOTA
- 6.- MOSCA

ENUNCIADO:

- 1.- LALO PINTA LA CASA

NOMBRE _____ EDAD _____ GRUPO _____

MECANIZACIONES

SUMAR:

EJEMPLO

$$2 + 1 = 3$$

$$3 + 4 = \square$$

$$4 + 6 = \square$$

$$2 + 7 = \square$$

RESTAR:

EJEMPLO

$$3 - 1 = 2$$

$$8 - 3 = \square$$

$$7 - 5 = \square$$

$$9 - 2 = \square$$

EXAMEN PSICOGENETICO MONTERREY

FORMATO 1

EL NIÑO SUBE LA ESCALERA

Rep ()
Dirá, Escalera?
Dónde?



T.J. ()

Dirá, Sube?
Dónde?

Dirá, el?
(señalando
la oración)
Dónde?

T.J.

APLICADOR

NIÑO

Aquí (se señala de corrido) dice "El niño sube la escalera". Cómo tendríamos que hacerle para que ahora diga.....(a ó b).

A)

EL

NIÑO

SUBE

(UNA)

LA

ESCALERA

B)

(BAJA)

¿Ahora, qué dice?

PEDRO

JUEGA

CON

MARIA



Rep. ()

¿Dirá, Pedro?
dónde?

¿Y María
donde dice?

APLICADOR

NIRO

Aquí (señala de corrido) dice "Pedro"
juega con María. ¿Cómo tendríamos
que hacerle para que ahora diga...
.....(c)?

C

(MARIA)
PEDRO

JUEGA

CON

(PEDRO)
MARIA

¿Ahora, qué
dice?

E S C R I T U R A

L E C T U R A

1. VENADO	1. 2.	o o o o o o o o o o o o
5. (VENADITO)	1. 2.	o o o o o o o o o o o o
2. GAVIOTA	1. 2.	o o o o o o o o o o o o
3. ARDILLA	1. 2.	o o o o o o o o o o o o
4. CABRA	1. 2.	o o o o o o o o o o o o
6. lobo (lobo)	1. l o b o 2.	o o o o o o o o o o o o
7. toro (vaca)	1. t o r o 2.	o o o o o o o o o o o o
8. pato (gato)	1. p a t o 2.	o o o o o o o o o o o o
9. mosca (mono)	1. m o s c a 2.	o o o o o o o o o o o o
10. ratón (ratones)	1. r a t ó n 2.	o o o o o o o o o o o o

APENDICE 7

ACUERDO QUE ESTABLECE QUE LA EDUCACION NORMAL EN SU NIVEL INICIAL Y EN CUALQUIERA DE SUS TIPOS Y ESPECIALIDADES TENDRA EL GRADO ACADEMICO DE LICENCIATURA.- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION. 23 DE MARZO DE 1984.

Al margen un sello con el Escudo Nacional que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Presidencia de la República.

MIGUEL DE LA MADRID H., Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, en uso de la facultad que me confiere el artículo 89, fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y con fundamento en los artículos 11 y 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 4, 18, 24 fracción II, 25 fracciones II, III y IX y 32 de la Ley Federal de Educación y 2o., 3o., 7o., y 14 de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, y

CONSIDERANDO

Que el presente régimen se encuentra empeñado en una revolución educativa, uno de cuyos fundamentales propósitos lo constituye la elevación de la calidad de la educación nacional;

Que el Plan Nacional de Desarrollo establece como medida prioritaria el fortalecimiento de la formación y superación profesionales del magisterio, reconociéndose al maestro como la espina dorsal de cualquier sistema educativo;

Que el mejoramiento en la preparación de los futuros docentes y la elevación de la educación normal a nivel profesional constituyó siempre un anhelo del magisterio nacional, tal como se expresó en diversos congresos de educación normal y en reuniones de consulta desde 1944;

Que el país requiere en esta etapa de su evolución un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y

el conocimiento amplio de la psicología educativa;

Que la vigente Ley Federal de Educación ha definido a la educación normal como del tipo superior, condición que ha sido reafirmada en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior en su artículo 30.; el cual dispone también que el tipo educativo superior será el que se imparta después del bachillerato;

Que el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal en su XII Reunión Ordinaria, celebrada el día 20 del mes de enero del año en curso acordó recomendar una reestructuración del sistema para la formación de docentes a fin de otorgar a las escuelas normales el nivel de licenciatura, estableciéndose como antecedente para el ingreso a las mismas los estudios completos del bachillerato general y formulándose para las escuelas normales nuevos planes y programas de estudio;

Que en tal contexto y con la finalidad de acrecentar la preparación humanística, científica y específicamente profesional de los docentes, se requiere asegurar la debida congruencia entre los preceptos jurídicos que ubican a la educación normal en el tipo superior y el marco académico institucional específico, de manera que los estudios iniciales de la carrera normalista tengan el nivel académico de licenciatura;

Que para cumplir con lo anterior se hace necesario establecer como antecedente académico de la educación normal los estudios completos de bachillerato, así como diseñar nuevos planes y programas de estudio para las escuelas normales, tomando en cuenta los nuevos antecedentes académicos que deberán satisfacer los estudiantes del primer ingreso y el perfil del egresado que se requiere para acelerar el desarrollo del país;

Que las características específicas de las escuelas normales rurales y experimentales, llevarán a soluciones peculiares de acuerdo con los propósitos que se enuncian en estos considerandos, entre otros el establecimiento de centros de bachillerato en las zonas de influencia que no cuenten con ese servicio educativo pre- viendo también un programa adecuado de apoyo para los hijos de los campesinos;

Que como consecuencia de su ubicación en el ámbito de la educación superior, las escuelas normales deberán realizar no sólo actividades de docencia, sino también actividades de investigación educativa y de difusión cultural, haciéndose necesario un programa de superación del personal académico de estas instituciones;

Que las decisiones que se adopten en este Acuerdo no deberán -- afectar a los docentes egresados de los planteles conforme a planes y programas anteriores ni a quienes estudian actualmente en las escuelas normales, pero a fin de incorporarlos a este proyecto de reorganización educativa, se hace necesario establecer un programa para que aquellos que así lo deseen, puedan realizar los cursos académicos correspondientes que les permiten obtener su licenciatura;

Que paralelamente a la decisión que se adopta en este Acuerdo -- se hace indispensable poner en marcha, en coordinación con las entidades federativas, un programa destinado a impulsar el sistema nacional de bachillerato para elevar su calidad, dotándole de un tronco común de áreas propedéuticas, de modo que constituya un ciclo con objetivos propios, destinados a impartir conocimientos y desarrollar habilidades que proporcionen al educando una visión de la realidad del país y de cada una de sus regiones;

Que la decisión de llevar en términos reales al tipo superior a la educación normal, hará posible una nueva educación mexicana -- que tienda a imbuir en los alumnos una mejor concepción del universo, de la sociedad y del hombre, así como a desarrollar una -- convicción nacional más sólida que fortalezca nuestro estado social de derecho, como expresión de su proceso revolucionario;

He tenido a bien expedir el siguiente

ACUERDO

ARTICULO 1o.- La educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura.

ARTICULO 2o.- Los aspirantes a ingresar a los planteles de educación normal del sistema educativo nacional, incluidos los establecimientos particulares que la imparten con autorización oficial, deberán haber acreditado previamente los estudios del bachillerato cuyos planes se apeguen a los Acuerdos 71 y 77 de la Secretaría de Educación Pública, publicados en el Diario Oficial de la Federación el 28 de mayo y el 21 de septiembre, ambos de 1982.

ARTICULO 3o.- Los planes y programas de estudio que regirán en las escuelas de educación normal, se apegarán a lo que disponga la Secretaría de Educación Pública.

ARTICULO 4o.- Los alumnos inscritos en las escuelas normales con

tinuarán y concluirán sus estudios conforme a los planes, programas y requisitos vigentes con anterioridad al presente Acuerdo.

ARTICULO 50.- Los docentes egresados de los planteles de educación normal de acuerdo a planes y programas vigentes con anterioridad, no serán afectados en sus derechos.

Se desarrollarán sistemas específicos de educación para que los docentes a que se refiere este artículo y que así lo deseen, puedan obtener su licenciatura.

ARTICULO 60.- Serán establecidos centros de bachillerato, conforme a planes y programas específicos, en las zonas de influencia de las escuelas normales rurales y experimentales que no cuenten con ese servicio educativo.

TRANSITORIOS

PRIMERO.- El presente Acuerdo entrará en vigor al día siguiente al de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

SEGUNDO.- La inscripción de nuevo ingreso en las escuelas normales para el ciclo 1984-1985 se hará conforme a lo dispuesto en este Acuerdo.

Dado en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los 22 días del mes de marzo de mil novecientos ochenta y cuatro.- Miguel de la Madrid H.- Rúbrica.- El Secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles.- Rúbrica.

APENDICE 8

DIRECTORIO DE UNIDADES DE GRUPOS INTEGRADOS CORRESPONDIENTES
A LA COORDINACION No. 5 DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION
ESPECIAL

Unidad A.V.1 Clave 09DGI0401U

Escuela: "Carlos A. Carrillo"
Dirección: Calz. de Tlalpan y
Av. Municipio Libre
Colonia: Portales
Delegación: Benito Juárez
C.P.: 03135
Teléfono: 539-31-91, 539-05-90
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2

Escuela: "Jesús González Ortega"
Dirección: Elisa No. 74
Colonia: Nativitas
Delegación: Benito Juárez
C.P.: 03135
Teléfono: 579-49-07
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2

Escuela: "Lic. Luis Cabrera"
Dirección: Prolongación Uxmal
s/n
Colonia: Santa Cruz Atoyac
Delegación: Benito Juárez
C.P.: 03100
Teléfono: 638-53-18
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Lic. Eduardo Novoa"
Dirección: Rumanía No. 701
Colonia: Portales
Delegación: Benito Juárez
C.P.: 03135
Teléfono: 539-06-94
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2

Unidad A.V.2 Clave 09DGIO402T

Escuela: "Martín Luis Guzmán"
Dirección: Coatl s/n
Colonia: Santo Domingo
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04660
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2

Escuela: "Ramón Durán"
Dirección: 3a. Cerrada del
Rincón s/n
Colonia: Pedregal de Santo Do-
mingo
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04333
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 3

Escuela: "Dr. Angel María Garibay K."
Dirección: Calle del Rincón s/n
Colonia: Pedregal de Santo Domingo
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04333
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 1

Unidad A.V.3 Clave 09DGI0403S

Escuela: "Lic. Gabriel Ramos Millán"
Dirección: Calz. de Tlalpan No. 2822
Colonia: San Pablo Tepetlapa
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04000
Teléfono: 677-48-99
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2

Escuela: "Plan de Ayutla"
Dirección: Corola s/n
Colonia: El Reloj
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04000
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2

Escuela: "Espartaco"
Dirección: Calle 8 y Calle 11
Colonia: Espartaco
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04000
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Ing. José López
Portillo y Weber"
Dirección: Ejido Santa
Ursula No. 105
Colonia: San Francisco
Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04003
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2

Unidad A.V.4 Clave 09DGI0404R

Escuela: "Prof. Francisco Javier
Lilly Huerta"
Dirección: Manuela Medina y Anda
dor de Dolores Guerrer
ro, C.T.M., Sección 8
Colonia: Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04480
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2

Escuela: "Epigmenia Arriaga"
Dirección: 2o. Retorno de Rosa
rio Castellanos
Colonia: Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04480
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2

Escuela: "Carlos Pellicer"
Dirección: Cafetales s/n entre
Calz. de las Bombas
y Hacienda Vistaher
mosa
Colonia: Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04480
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Anton S. Makarenko"
Dirección: Carmen Serdán s/n
Colonia: Culhuacán
Delegación Coyoacán
C.P.: 04480
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 1

Unidad A.V.5 Clave 09DEIO405Q

Escuela: "Panamericana"
Dirección: Av. Villa Panamericana
s/n
Colonia: Pedregal de Carrasco
Delegación: Coyoacán
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2

Escuela: "Prof. Alfredo
Basurto García"
Dirección: San Hermilio y
San Pascasio
Colonia: Santa Ursula Coapa
Delegación: Coyoacán
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Wilfrido Masseu"
Dirección: Av. de las Rosas y
Flor de Durazno
Colonia: Pedregal de Santo Domin
go de los Reyes
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04360
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Emilio Porten Gil"
Dirección: Nardos No. 78
Colonia: Pedregal de Santo
Domingo de los
Reyes
C.P.: 04360
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 1

Unidad A.V.6 Clave 09DGIO406P

Escuela: "Prof. Candido Jaramillo
González"

Dirección: Av. Tasqueña 1811
Colonia: San Francisco Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04430
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Estefanía Castañeda"

Dirección: Carlota Armero
Colonia: Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04480
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Pablo de la Llave"

Dirección: San Pedro Xalpa 1
Colonia: San Francisco Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04480
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2

Escuela: "Dr. Francisco Vázquez
Gómez"

Dirección: 16 de Septiembre
No. 10
Colonia: Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04480
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 3

Unidad A.V.7 Clave 09DGIO4079

Escuela: "Victoriano Guzmán"
Dirección: Rey Topiltzin Azteca
Colonia: Ajusco
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04160
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 5

Escuela: "Candelario Mejía y
Cervantes"
Dirección: Plazuela de los Reyes
s/n
Colonia: Los Reyes
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04160
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2

Unidad A.V.8 Clave O9DGIO408N

Escuela: "Fray Antonio Margil de
Jesús"
Dirección: Cuadrante de San Fran-
cisco s/n
Colonia: Barrio de San Francisco
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04000
Teléfono: 554-73-10
Turno: matutino
No. de grupos integrados: 3

Escuela: "Prof. Alfredo
Resurto"
Dirección: San Hermilio y
San Pascasio
Colonia: Santa Ursula Coapa
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04310
Turno: matutino
No. de grupos integrados: 2

Escuela: "Esperanza López Mateos"
Dirección: León y Raúl s/n
Colonia: Fedregal de Santa Ursula
Coapa
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04310
Turno: matutino
No. de grupos integrados: 1

Unidad A.V.9 Clave 09DGI0409M

Escuela: "Prof. Candido Jaramillo
González"

Dirección: Av. Tesqueña 1811
Colonia: San Francisco Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04380
Turno: matutino
No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Estefanía Castañeda"
Dirección: Carlota Armero s/n
Colonia: Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04380
Teléfonos: 523-19-45, 277-45-94
Turno: matutino
No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Prof. Pablo de la Llave"
Dirección: San Pedro Xalpa 1
Colonia: Ex-Ejido de Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04480
Turno: matutino
No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Tecayehuatzin"
Dirección: Coras y Noctezuma
Colonia: San Francisco
Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04480
Turno: matutino
No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Prof. Avelino
Bolaños Pelacios"
Dirección: Calle de Rosa
Zaragoza y la.
Privada de Rosa
Zaragoza
Colonia: Culhuacán
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04480
Turno: matutino
No. de grupos integrados: 1

Unidad A.V.10 Clave 09DGI0410B

Escuela: "21 de Agosto"
 Dirección: Victoria No. 17
 Colonia: Copilco El Bajo
 Delegación: Coyoacán
 C.P.: 4480
 Teléfono: 548-01-27
 Turno: matutino
 No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Ejército Nacional"
 Dirección: Leopoldo Salazar s/n
 Colonia: Copilco El Alto
 Delegación: Coyoacán
 C.P.: 04480
 Teléfono: 554-34-65
 Turno: matutino
 No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Candelario Mejía y
 Cervantes"
 Dirección: Plazuela de los Reyes
 Colonia: Los Reyes
 Delegación: Coyoacán
 C.P.: 04160
 Turno: matutino
 No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Lic. Wilfrido Massieu"
 Dirección: Avenida de las Rosas
 Escuenapa y Oyamel
 Colonia: Ajusco
 Delegación: Coyoacán
 C.P.: 04480
 Turno: matutino
 No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Netzahualcóyotl"
 Dirección: Zapotecas y Avenida
 Ixtlixóchitl
 Colonia: Ajusco
 Delegación: Coyoacán
 C.P.: 04480
 Teléfono: 684-28-95
 Turno: matutino
 No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Alfonso Sierra
 Partida"
 Dirección: Avenida Gladiolas
 y Avenida de las
 Rosas y Calle
 Amapolas
 Delegación: Coyoacán
 C.P.: 04480
 Turno: matutino
 No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Lic. Emilio Portes
 Gil"
 Dirección: Nardos No. 178
 Colonia: Fedregal de Santo
 Domingo de los Reyes
 Delegación: Coyoacán
 C.P.: 04480
 Turno: matutino
 No. de grupos integrados: 2

Unidad B.V. Sin Clave

Escuela: "Ejército Nacional"
Dirección: Leopoldo Salazar s/n
Colonia: Copilco El Alto
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04660
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 1

Escuela: "Esperanza López Mateos"
Dirección: León y Raúl s/n
Colonia: Santa Ursula Coapa
Delegación: Coyoacán
C.P.: 04480
Turno: vespertino
No. de grupos integrados: 2