

302925<sup>12</sup>  
2<sup>o</sup> eje.

Universidad femenina  
de México

**UNIVERSIDAD FEMENINA DE MEXICO**

ESCUELA DE PSICOLOGIA  
INCORPORADA A LA U.N.A.M.

**ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL PERFIL PARA  
GRUPOS INTEGRADOS B**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL GRADO EN  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
MARTHA ALICIA RODRIGUEZ ROCHA

**A S E S O R :**  
LIC. AURORA MORTERA GUTIERREZ

MEXICO, D. F.

1994

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



## **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.

**A KATIA:**

**Con amor porque me enseñaste algo muy valioso y  
logré uno de mis mas grandes anhelos.**

**A PEPITO:**

**Que formas parte importante de mi vida.**

**A MIS PADRES:**

**Con amor y gratitud por su apoyo moral,  
económico y a su ejemplo siempre positivo.**

**A MIS HERMANOS:**

**Juanis, Vicente, Antonio, Rocío,  
Manuel y Carlos.**

**Gracias por su enorme apoyo en todos sentidos  
deseando sigamos unidos siempre.**

**A MIS GRANDES AMIGAS:**

**Paty, Yola, Naty y Lupita,  
por impulsarme en mis momentos difíciles.**

**A Fabiola:**

**El que persevera alcanza.**

**A PEPE:**

**Aún de la adversidad se aprende.**

**A la Lic. Mortera:**

**Por su valiosa guía.**

**A MI TIA AURORA:**

**Con cariño.**

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

### CAPITULO PRIMERO I.

#### I METODOLOGÍA

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| I.1 Planteamiento del problema.     | 3 |
| I.2. Justificación.                 | 4 |
| I.3. Objetivos de la investigación. | 5 |
| I.4. Diseño de la investigación.    | 6 |

### CAPITULO SEGUNDO

#### II. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

|  |    |
|--|----|
| II.1. Historia de la educación especial.   | 8  |
| II.2. Los servicios de educación especial. | 10 |
| II.3. Bases legales.                       | 11 |
| II.4. El sujeto de atención.               | 13 |
| II.5. Fines y objetivos.                   | 15 |

### CAPITULO TERCERO

#### III. LOS GRUPOS INTEGRADOS B

|   |    |
|---|----|
| III.1. Definición de Grupos Integrados B. | 19 |
| III.2. Antecedentes.                      | 20 |
| III.3. Fundamentación.                    | 28 |
| III.4. Objetivo.                          | 30 |
| III.5. Población escolar.                 | 31 |

|   |    |
|---|----|
| III.6. Programa de aprendizaje.                   |    |
| III.6.1. Fundamentos del programa de aprendizaje. | 32 |
| III.6.2. Evaluación del aprendizaje.              | 35 |
| III.7. Estructura y funcionamiento.               | 39 |

## **CAPITULO CUARTO**

### **IV. BASES PSICOPEDAGÓGICAS**

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| IV.1. Desarrollo.                  | 43 |
| IV.2. El conocimiento              | 45 |
| IV.3. Aprendizaje.                 | 48 |
| IV.4. Dificultades de aprendizaje. |    |
| IV.4.1. Etiología y definición.    | 50 |
| IV.5. Niveles conceptuales.        |    |
| IV.5.1. Lengua escrita.            | 59 |
| IV.5.2. Matemáticas.               | 62 |

## **CAPITULO QUINTO**

### **V. EL PERFIL DE GRUPOS INTEGRADOS B**

|                            |    |
|----------------------------|----|
| V.1. Definición del perfil | 66 |
| V.2. Antecedentes.         | 67 |
| V.3. Características       | 77 |
| V.4. Perspectivas.         | 78 |

## **CONCLUSIÓN**

## **BIBLIOGRAFÍA**

## INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

Dentro del Sistema Educativo existen en los primeros años, (primero y segundo) un gran número de "repetidores" que no alcanzan a obtener los conocimientos elementales que la escuela exige para ser promovidos a otro grado escolar. Esta problemática tanto la escuela regular como la especial la abordan creando diversos servicios tales como: El subproyecto de "unidades para la prevención de la reprobación"(UPRE) que atiende a niños de primero a sexto año de primaria; El proyecto de "segundo de nivelación" ofrece cursar el primero y segundo en un ciclo escolar; y "grupos extraedad" que ofrece cursar dos grados en un ciclo escolar que atiende a los alumnos de tercero a sexto grado.

Por su parte la educación especial lo hace a través de los servicios de los Grupos Integrados A (GIA); los Grupos Integrados B (GIB) y los Centros Psicopedagógicos (CPP).

Por que la problemática que presentan estos niños es diversa se busca tener un parámetro que permita diferenciar a los niños y remitirlos al servicio que les corresponda. Se ha propuesto entonces se haga a través de un perfil que tome en consideración las características mas significativas, que proporcione a los maestros información con la cual pueda establecer estrategias psicopedagógicas para desarrollar al máximo las potencialidades del alumno.

Este perfil a lo largo de la historia de los GIB ha sido fuertemente determinado por las pruebas disponibles para "medir" caracteres en donde se da mas importancia a los aspectos estandarizados que a la naturaleza de las dificultades de aprendizaje en las gnosias. Frente a esto se decide partir de los rasgos que cada uno de los niños posee en esquemas de acción de español y de matemáticas.

Estos elementos son los recursos que el niño ofrece como material aprovechable para un plan de desarrollo educativo.

De lo expuesto con anterioridad se deriva precisar el objetivo y alcance de un perfil tomando en cuenta la problemática para diferenciar a los servicios GIA, GIB y CPP quienes también atienden a los niños que presentan dificultades de aprendizaje. Para la administración esto permitiría evitar duplicar servicios, pero para la acción educativa que es la preocupación de esta tesis es poder precisar el trabajo en el aula. Es decir, un perfil que permita ser utilizado como parámetro para la organización del trabajo del docente a quien le quede claro cual es el punto de partida en gnosias y praxias del niño y el proceso que al final del ciclo escolar se logra.

Ante todo lo anterior vertido el objetivo de esta tesis es la de realizar un estudio descriptivo sobre el perfil para los Grupos Integrados B con la finalidad de precisar la fundamentación teórica del mismo.

Para abordar el objetivo anterior se organiza el trabajo que a continuación se reseña :

En el primer capítulo se desarrollan los procedimientos metodológicos de la presente tesis.

En el segundo capítulo se dará un bosquejo histórico de la educación especial en México, como marco referencial de los Grupos Integrados B, donde se destacan los servicios, las bases legales, el sujeto de atención y los fines y objetivos de la educación especial.

En el tercer capítulo se dará una descripción de los Grupos Integrados B, a través de sus antecedentes, su fundamentación, su objetivo, su población escolar que atiende, su programa de aprendizaje, su sistema de evaluación y su estructura y funcionamiento.

En el cuarto capítulo se aborda bajo el enfoque psicogenético las principales bases psicopedagógicas del perfil, las cuales son: El desarrollo del niño, el conocimiento, el aprendizaje, las dificultades de aprendizaje, y los niveles de conceptualización en lecto-escritura y matemáticas.

En el quinto y último capítulo se dará un análisis del perfil a través de sus antecedentes, características y perspectivas.

Para lo anterior y con la finalidad de obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema este se aborda a través de los que rige a la investigación documental, esto es, el registro, análisis e interpretación de los documentos escritos relacionados con el tema que aportaron información al respecto.

## CAPÍTULO PRIMERO

### I. METODOLOGÍA

## I . METODOLOGÍA

La investigación, que implica un proceso reflexivo, sistemático, controlado y crítico, permite descubrir nuevos hechos o fenómenos y se lleva a cabo mediante el manejo de métodos y la utilización de técnicas. (León Lucia 1985).

Se considera al método como el medio que conduce a un fin, el método un objeto y a la técnica, como el conjunto de procedimientos y recursos que ayudan al método a obtener sus propósitos.

De acuerdo con lo anterior el presente trabajo esta contemplado en la investigación documental, que corresponde en la clasificación general de las fuentes de información a las secundarias y en la documental a las escritas (1).

Esta recopilación de información documental permite entre sus otras características (sugerir problemas e hipótesis, elaborar instrumentos etc.) orientarse hacia otras fuentes de información y observar lo que ya ha sido descubierto o investigado sobre un tema.

Tomando en cuenta lo anterior mencionado, a continuación se desarrolla los procedimientos metodológicos de la presente tesis.

(1) Baena Guillermína, explica a la investigación documental escrita como; todo lo que tenga caracteres conocidos e identificados como letras (libros publicaciones periódicos, discursos, folletos, documentos y memorías).

## I.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Educación Especial al estar encargada de atender a la población que la educación regular "reprueba" a través de los servicios grupos integrados A, grupos integrados B y centros psicopedagógicos surge la problemática de, como diferenciar a las poblaciones de estos servicios y evitar duplicarlos?.

Se pretende por medio de un perfil que contenga las características mas significativas que el niño evidencia a través de sus esquemas de acción en cuanto a las conceptualizaciones en español y matemáticas.

Perfil que da lo largo de la historia de los grupos integrados B a sido determinado por causas biológicas, psicométricas y sociales y no por causas pedagógicas.

En cuanto a, ¿Cuales serían las implicaciones del perfil en la acción educativa? que permita ser útil para la organización del trabajo en el aula, y en la evaluación del progreso del niño al final del ciclo escolar.

## I.2. JUSTIFICACIÓN

Al no existir una caracterización precisa de la población de los Grupos Integrados B que la distinga de los demás servicios de educación especial, se propone agrupar las características mas significativas en cuanto a esquemas de acción en español y matemáticas que permita al docente contar con un punto de partida para establecer un plan educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de estos alumnos y de esta manera evaluar sus logros.

### I.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### Objetivo general:

Realizar un estudio descriptivo sobre el perfil de ingreso para los Grupos Integrados B con la finalidad de precisar la fundamentación teórica conceptual del mismo.

#### Objetivos específicos:

- Determinar las implicaciones del perfil en la acción educativa.
- Precisar deficiencias metodológicas en la determinación del perfil a lo largo de la historia de los Grupos Integrados B.

## I.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### I.4.1. Tipo de investigación.

Investigación documental: Tipo descriptivo por las siguientes razones:

- a) Según Cohen Manion<sup>(2)</sup> la mayoría de la investigación educativa son descriptivos establecen la descripción y la interpretación de lo que es. Consiste en las condiciones y relaciones que existen como en prácticas que prevalecen o tendencias que se están desarrollando y que observa a individuos, grupos e instituciones entre otras. Por lo que este tema del presente trabajo cumple con lo anterior.
- b) Por el tiempo considerado por la Universidad Femenina de México para la realización de la tesis (tres meses).
- c) El tema de la tesis esta relacionado con las actividades laborales que la sustentante desarrolla en la Dirección General de Educación Especial en el Depto. de Planes y Programas de Estudio, facilitando la recopilación de información documental.

(2) Cohen L. Developmental Research en: Research Methods in Education. Edit. Croom Helm London 1980.

## CAPÍTULO SEGUNDO

### II. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

## II.1. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

Para poder ubicar a los Grupos Integrados B, se hace necesario conocer la historia de la Educación Especial, por lo que a continuación se describe en el siguiente bosquejo general. A partir del histórico decreto que realizara el 15 de abril de 1861 el Lic. Benito Juárez en donde se enuncian: "Se establecerá inmediatamente en la Capital de la República una escuela de sordomudos que se sujetará al reglamento especial que se forme para ella; y tan luego como las circunstancias lo permitan, se establecerán escuelas de la misma clase, sostenidas por los fondos generales de las demás puntos del país que se creyeran conveniente", queda institucionalizada la "Educación Especial en México" con la creación de la "Escuela Nacional de Sordos". Posteriormente el Lic. Ignacio Trigueros establece la "Escuela Nacional de Ciegos" (1)

Desde entonces el desarrollo de la Educación Especial ha sido paulatino y con la intervención de una multiplicidad de personas quienes comparten un objetivo en común: la Educación Especial. A principios de este siglo con el Dr. José de Jesús González y su gran preocupación por los deficientes mentales. Después, con el Dr. Roberto Solís Quiroga gran promotor de la educación especial no sólo en México sino en América Latina. Incluyó en la Ley Orgánica de educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales. El mismo Dr. Solís Quiroga en 1935 fundó y dirigió el entonces famoso "Parque Lira" que es la primera institución para atender a los "deficientes mentales". Al igual sentó las bases para la fundación de la "Escuela Normal de especialización". En 1960, se crean las "Escuelas de Perfeccionamiento" y se establecen las "Coordinaciones" de educación especial.

(1) Las dos existen actualmente; una como Instituto de Comunicación Humana y la segunda con su antiguo nombre.

Y es a partir de ese momento que se inicia la expansión del sistema tanto en la capital como en el interior, ya que se crean servicios en las principales ciudades del país como la de 1962: "La Escuela para Niños con problemas de aprendizaje en Córdoba Veracruz." La larga secuencia de esfuerzo por consolidar un sistema educativo para los niños con necesidades especiales alcanzó su culminación con el decreto de fecha 18 de diciembre de 1970 en el cual se ordena la creación de la "Dirección General de Educación Especial" (D.G.E.E.), que no sólo representó el establecimiento de un organismo más, sino reperesentó un cambio de actitud hacia la atención de este tipo de educandos.

Por otra parte, se abrió un camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias. Significó, por fin, una importante evolución sociocultural de México, al incorporarlo al grupo de países que reconocen la necesidad de la Educación Especial dentro del amplio contexto de la Educación General.

## II.2 LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Hasta antes de las modificaciones que traerá la Modernización Educativa, los servicios que se presentan se clasifican en dos campos de acción según las necesidades de atención que requieran los alumnos del sistema, que son:

- La educación especial indispensable; y
- La educación especial complementaria

El primer campo abarca las áreas: Deficiencia Mental; Trastornos de Audición y Lenguaje; Trastornos Neuromotores y Trastornos Visuales. La atención se brinda en "Centros de Intervención Temprana" y "Escuelas y Centros de Capacitación" de educación especial. El segundo es la complementaria al proceso educativo regular. Este grupo comprende las áreas de Problemas de Aprendizaje; Lenguaje, y Conducta.; así como también incluye la atención de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.

La atención se brinda en unidades de "Grupos Integrados" "Centros Psicopedagógicos" y en grupos de escuela regular. Otro servicio con que cuenta la educación especial son los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización" (C.O.E.C.), en donde su ámbito de acción es el diagnóstico interdisciplinario de los alumnos que requieren de una educación especial.

### II.3 BASES LEGALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

Se hace necesario primeramente aclarar que estas bases están en función a las reformas que se dieron en el marco jurídico educativo general, siendo específicamente en los artículos 3o y 31 de la "Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2)", así como también, a la Ley General de Educación (3) como respuesta a la demanda social que exige una educación de cobertura suficiente y de calidad adecuada; factor decisivo para impulsar, sostener y extender un desarrollo integral.

Quedan en el Capítulo I, de la Ley General de Educación, en las Disposiciones Generales artículo 2o. que la educación especial retoma como fundamento, el texto: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación, y por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional". Estas disposiciones legales al reconocer el derecho a la educación de todas las personas, tácitamente incluyen el derecho de los niños y personas que por sus limitaciones físicas o psíquicas tienen requerimientos de educación especial. Además cuenta con otra base al ser reconocida como parte del Sistema Educativo Nacional en el artículo 39, cuando habla de las modalidades de

(2) Promulgado el 4 de Marzo de 1993. Fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 5 de marzo de 1993 y entro en vigor al día siguiente de su publicación.

(3) Aprobado el 12 de julio y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.

la educación, siendo el abordaje más específico en el artículo 41 de la misma Ley que dice: "La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social". Cuenta con otra base más en el Decálogo de los Derechos del Niño Mexicano, en donde se enuncia expresamente el siguiente principio en su inciso IX: "El niño lisiado, débil físicamente o socialmente, tiene derecho a que se le rehabilite con medios modernos de educación a fin de incorporarlo a la sociedad".

Los derechos referidos aparecen expresamente formulados en los siguientes documentos internacionales: "Declaración de los Derechos de los Impedidos", respectivamente proclamadas en 1956, en 1971 y en 1976, por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En sus conclusiones, estos documentos recomiendan la acción nacional e internacional sobre marcos de referencia y bases comunes para asegurarles a estas personas la dignidad humana, la salud, la educación, la rehabilitación para el trabajo, la participación social y política, así como todas las condiciones que puedan facilitarle una vida plena.

El derecho a la igualdad de oportunidades creadas por la educación (formulado en las últimas décadas como medio para democratizar la educación). Obliga a reconocer que para brindarles oportunidades verdaderamente iguales a las personas que padecen cualquier limitación física, mental o emocional, hay que consagrarles mayores recursos en tiempo, personal, presupuestos y planificación.

La Dirección General de Educación Especial realiza y estimula todas las acciones que tiendan a modificar algunos reglamentos que puedan ser restrictivos para el derecho de educación, al trabajo o a cualquier otro derecho a la participación social de los niños o jóvenes con requerimientos de educación especial en cualquier momento de su vida.

## II.4. EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Se ha clasificado al sujeto de la educación especial con base al caracter dominante del problema quedando agrupados de la siguiente forma:

- a) Deficiencia mental.
- b) Problemas de aprendizaje.
- c) Trastornos de audición y lenguaje.
- d) Trastornos visuales.
- e) Trastornos motores.
- f) Problemas de conducta.
- g) Capacidades y aptitudes sobresalientes.

Sin embargo, es importante señalar que el problema no se presenta "puro", sino que hay una viscosidad entre los mismos como son; deficiencia mental con las sensoriales, ya sea sordo o visual o motorico, etc. Además, cuando el grado del problema es leve no se puede descubrir fácilmente el límite que los diferencia de los niños a los cuales se considera como "promedio".

Lo que sí es evidente, es que independientemente de la etiología o del tipo específico del problema, el sujeto de la educación especial es: "Un alumno que por alguna de sus características físicas o

psíquicas, presentan dificultades de aprendizaje de diferente naturaleza y grado para progresar en su rendimiento escolar, situación que para el trabajo del maestro requiere de puntos de referencia con los cuales pueda realizarlo de la mejor manera". De ahí, la importancia de contar con un perfil que le permita tener una mayor información de las necesidades de los alumnos, susceptibles de atender y desarrollarse, tema que más adelante será tratado con más detalle, por ahora, el propósito de este apartado es presentar el marco referencial de los GIB siendo este , parte de la educación especial.

## II.5 LOS FINES Y OBJETIVOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

II.5.1. Los fines generales de la educación especial responden a los que se inscriben en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que dice: "La educación que imparta el Estado-Federación- Municipio tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".

Estos fines son alcanzados cuando la educación especial se orienta por una filosofía humanista, ya que en todo individuo hay un ser humano, cualquiera que sean sus limitaciones. Se debe actuar sobre los mismos, sin fijar de antemano barreras infranqueables.

Los fines de la educación no deben supeditarse a esas limitaciones sino que, superándolas en cuanto sea posible, debe tener en cuenta que todo educador asume la responsabilidad de formar una persona, más que rehabilitarla.

II.5.2. Como objetivos específicos se consideran los que siguen:

- A) Capacitar al individuo con requerimientos de educación especial para realizarse como una persona autónoma, posibilitada su integración y participación en su medio escolar y social para que pueda disfrutar de una vida plena.
  
- B) Actuar previamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de toda la vida, para lograr el máximo de su evolución psicoeducativo.
  
- C) Realizar adecuaciones curriculares que le permitan alcanzar los aprendizajes escolares que marquen el Plan y Programa de estudio del sistema educativo.
  
- D) Promover la aceptación de las personas con requerimientos de educación especial, por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de "normalización" e "integración".

Este último objetivo, sin duda, tendrá importante auge ante el nuevo modelo de acción educativa que se pretende en la educación especial, cuyo eje es: "La especificidad del alumno y la disposición de los recursos humanos y materiales necesarios, así como de un profesorado capaz de detectar los problemas, y de adaptar la organización escolar y la conducción de los procesos de aprendizaje a los diferentes ritmos de sus alumnos".

En conclusión, la educación especial ha mostrado tendencias en su evolución que se señalan a continuación:

- 1) Al principio, el servicio se hacía desde una visión asistencial, fundamentalmente médico. Por lo que su forma de organización predominantemente fueron las escuelas de educación especial, con un funcionamiento independiente de los servicios regulares de educación.
- 2) En los inicios de las primeras décadas de este siglo, se difunde la clase especial dentro de las escuelas regulares, en un intento por "romper" la orientación segregacionista, pero en la práctica, existe el aislamiento de los niños dentro de la propia escuela.
- 3) A partir de los años 70 a la actualidad, se pretende dar atención a los niños con necesidades especiales dentro de los grupos regulares. Creándose, para ello, los grupos integrados, proponiéndose abordar lo anterior con un enfoque educativo, es decir, atender las necesidades educativas especiales en el contexto de la escuela regular.

En cada coyuntura histórica, el sistema educativo tiene que definir las formas posibles y más adecuadas en educación especial, sin perder de vista que la meta debe ser siempre la búsqueda del ambiente educativo menos restrictivo para el niño.

## CAPÍTULO TERCERO

### III. LOS GRUPOS INTEGRADOS B

### III.1. DEFINICIÓN DE GRUPOS INTEGRADOS B

La educación especial, en su afán de encontrar un medio ambiente menos restrictivo para la educación de los niños con necesidades especiales dentro de los grupos regulares, plantea una experiencia pedagógica donde la educación especial precisa las normas que regulan su política educativa en 1979, que consiste en alcanzar una mayor integración de la educación con la escuela regular. Lo anterior lleva a proyectar los denominados "Grupos Integrados B", destinados a la atención de los niños que quedan por debajo del niño requerido para la admisión en los "Grupos Integrados A" (1). Quedando así configurados dos tipos de Grupos Integrados. El GIA es una instancia educativa transitoria para niños con retraso escolar, cuyos niveles de desarrollo permiten en un año, como máximo dos, promoverlos a la escolaridad regular, y los GIB que son destinados a la atención de niños con dificultades mayores y, por lo tanto, sólo podrán ser reintegrados a la escolaridad regular en un plazo más largo, siempre y cuando su edad escolar lo permita.

El Grupo Integrado B, si bien representa para algunos una situación escolar transitoria, para otros resulta una opción en la que cursen seis años para lograr una primaria especial.

(1) En adelante se utilizará "GIA" para referirse a los Grupos Integrados A, y "GIB" para Grupos Integrados B.

### III.2 ANTECEDENTES

Los Grupos Integrados B, tienen sus raíces en la década de los 70's con la creación de los Grupos Integrados. Surge ante la necesidad de brindar una atención educativa especial integrada a la escuela primaria regular, a una población de alumnos con retraso escolar que no acceden al conocimiento en las áreas de español y matemáticas en los grados de primero y segundo en el tiempo establecido para su adquisición por el sistema escolar. Estos primeros grupos integrados fueron puestos en marcha por la Dirección General de Educación Especial, con carácter experimental en el Estado de Puebla, durante el ciclo escolar 1970-1971. Para el siguiente año y con este mismo propósito, se continuó en el Distrito Federal, con seis grupos, en el "Centro Escolar México". En el ciclo escolar 1973-1974, se llevó a cabo un proyecto de investigación, que se denominó "Plan Saltillo", el cual tuvo como uno de sus objetivos, investigar y detectar con anticipación a la población con probabilidades de fracasar en las áreas antes mencionadas, en el primer año de primaria. En esta tarea se emplearon distintos instrumentos psicométricos tales como: Terman Merrill, Detroit Engel, Koppitz y Rutgers Drawing, que fueron tal vez los primeros intentos por someter a este tipo de niños con problemas en el aprendizaje, a una evaluación diagnóstica. Lamentablemente, al hacerlo, se etiquetaban como "problemáticos" o "incapaces". Desde el principio a algunos niños no se les ofrece la oportunidad de superar sus déficit mediante un trabajo psicopedagógico enriquecedor. Durante el ciclo escolar 1974-1975, se organizó la supervisión de Grupos Integrados en el Distrito Federal.

En este mismo ciclo, la Dirección General de Educación Especial y la Dirección General de Educación Pública del Estado de Nuevo León, firmaron un convenio mediante el cual se creó un centro de investigación denominado: "Plan de Nuevo León", cuyo objetivo era estudiar y atender las dificultades que presentaban estos alumnos en las áreas de lectura, escritura y matemáticas, desde una perspectiva más acorde a sus necesidades. Hacia fines de 1978 y principios de 1979, se impulsó la ampliación de este servicio debido al apoyo del Gobierno Federal, a través del programa "Primaria para Todos".

Estas investigaciones y las llevadas a cabo anteriormente en otros Estados, aportaron datos muy valiosos para conocer la problemática de estos alumnos. Se comprendió, por ejemplo que esta no era solamente de carácter psicopedagógico, sino que estaba directamente relacionada a falta de estimulación o irregularidades en la familia, en la sociedad y en el aspecto económico y cultural, lo cual implica que el niño presente una serie de limitaciones y obstáculos que impiden el desarrollo y por consiguiente un adecuado desempeño en las tareas escolares. Estas características dieron un perfil.

Aunado a lo anterior, se observó que estos factores afectan de distinta manera a estos escolares. Es así como a lo largo del proceso de desarrollo de esta investigación se detectó otra subpoblación con problemas de aprendizaje más significativos, es decir, presentan problemáticas en español y matemáticas más acentuadas que las que evidencian los niños de GIA, que sin llegar a ser considerados como deficientes mentales, no permitan al niño acceder a los aprendizajes mencionados con la ayuda de las estrategias didácticas del trabajo psicopedagógico de los GIA.

Ante esta situación, se presentó la necesidad de idear otra estrategia para la atención de estos alumnos, lo cual originó la implementación del servicio ahora conocido como Grupos Integrados B.

Entonces, el servicio de GIA se abocó a dar atención a los alumnos reprobados en el primer año por problemas de aprendizaje y cuyo resultado en la "Prueba Monterrey"<sup>(2)</sup>, se localizará en el perfil medio.

El servicio de Grupos Integrados B debía atender a los alumnos con problemas de aprendizaje más significativos, cuyo resultado en la misma prueba se ubicaba en el perfil bajo.

Dentro de la problemática que se trabaja, además, de los problemas en el aprendizaje, se incluye también las deficiencias en los aspectos, socioafectivos y psicomotor. Con esta nueva organización se inició por primera vez en el ciclo escolar 1979-1980, la experiencia de Grupos Integrados B con carácter experimental en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León con tres grupos. Al término de este primer año de trabajo se observaron avances satisfactorios en los alumnos, esto alentó a las autoridades educativas a apoyar la ampliación a nueve grupos en el siguiente año escolar, en la misma ciudad.

(2) Instrumento de diagnóstico elaborado por la Dirección General de Educación Especial, que explora el nivel de pensamiento lógico-matemático y conceptualización en lengua escrita. Según los resultados que obtenga el niño se clasifican en: Nivel alto, que correspondería a los alumnos repelidores en la escuela regular; Nivel medio, que corresponderían a GIA; y Nivel bajo que correspondería a GIB.

A raíz de estos resultados y del aumento de su demanda, para el periodo escolar 1981-1982, se determinó iniciar la implementación de este servicio en los estados de: Jalisco, Puebla, Aguascalientes, México, Coahuila y Durango.

La experiencia lograda, las conclusiones, la seguridad de obtener cada vez mejores resultados, convergen en decidir en abordar el problema de estos niños en el Distrito Federal durante el ciclo escolar 1982-1983 con 49 grupos, en distintas zonas de la capital, principalmente en aquellas donde se reportó un mayor índice de reprobación en los grados de primero y segundo. El siguiente objetivo era: "Brindar educación básica a niños con necesidades especiales, respetando su desarrollo cognoscitivo tanto como el afectivo, dentro del marco de la propia escuela primaria, integrándolos a su estructura y su dinámica".

Para lograrlo se proponen las siguientes estrategias de atención.

- a) Favorecer la integración psicosocial antes que la integración académica, y
- b) Ofrecer a todos los niños la posibilidad de aprendizajes académicos, respetando su grado de dificultad en el aspecto intelectual y su ritmo para lograrlo.

Se conceptualiza, en ese entonces, a la población como: "Niños que proceden de la misma escuela primaria que no pudieron seguir con éxito su ritmo y sus exigencias, fueron reprobados" o "no lograron adelantos en Grupos Integrados A." Proyectándose el plan de trabajo con la población en dos etapas, siendo la primera de tres años y la segunda de dos años. Así el niño permanecerá en GIB por cinco años.

La propuesta de aprendizaje esta compuesta por 7 programas, tales como: Lecto-escritura; Ciencias naturales; Ciencias sociales; Socioafectiva (3), Lenguaje y Psicomotricidad. Sus contenidos se organizaron en torno a 5 módulos:

- I. El niño.
- II. La familia.
- III. La escuela.
- IV. La comunidad.
- V. El entorno natural.

En el ciclo escolar 1984-1985 se diseña y se trabaja (paralelamente), la propuesta de atención para la segunda etapa siendo esta de dos años. Se enfatizó en desarrollar en los educandos, habilidades, capacidades y destrezas para el trabajo, sin olvidar el desarrollo cognitivo planteado desde la primera etapa, con el propósito de proporcionarle una preparación preliminar para el campo laboral. Para ello se plantean 5 módulos:

- I. Mi región.
- II. Recursos naturales.
- III. Mi País.
- IV. Historia de mi País.
- V. El Universo.

(3) Como generadora del aprendizaje.

Utilizándose como estrategia metodológica los ciclos de aprendizaje (Karplus 1974 )(4)

Más tarde, en el período de 1985 a 1988 se tiene como objetivo: "Brindar a niños con problemas en el desarrollo cognoscitivo y afectivo, una educación especializada correspondiente a la primaria regular e integrada a ella, respetándose sus características, intereses y capacidades del educando, para lograr su adecuada integración y autonomía dentro de la sociedad".

Se conceptualiza a los niños como: "Niños con problemas en el desarrollo" o "Alumnos con problemas mas severos".

En este período, el 13 de marzo de 1987, la Dirección General de Educación Especial toma el siguiente acuerdo en relación a los GIB que dice: "Se amplía el servicio a seis años a partir de septiembre de 1987 con el propósito de beneficiar a los alumnos para que logren un mayor nivel académico.(5)

A continuación se presentan algunas consideraciones a las propuestas, expuestas anteriormente.

A) En la propuesta de 1982:

- 1) Los programas no tienen equivalencia con las áreas de Primaria Regular en cuanto a grados; y
- 2) Se retoman contenidos de la curricula básica de Primaria Regular sin orden y secuencia definidos, quedando en algunos casos, elemental y en otros , complejo y denso, ya que se retomaron en función de las necesidades que planteaba cada módulo.

(4) Robert Karplus propone una estrategia para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje en el grupo, que estimula el desarrollo del pensamiento lógico GIB por cinco años.

(5) Isabel Farha V., Oficio 206.21.002 Depto. de proyectos especiales. Dirección General de Educación Especial.

Hasta ese momento, tanto para la primera como para la segunda etapa, no se tomó en cuenta que este era un servicio educativo escolarizado el cual no se podía dar al margen de la función de la escuela y todo el sistema educativo, cuyo objetivo es transmitir a las generaciones los conocimientos y valores que la sociedad considera importantes para su supervivencia<sup>(6)</sup>. Se pensaba que la integración escolar de los alumnos GIB debía tener como finalidad básica la integración psicosocial antes que la integración académica (cuando este sería sólo un objetivo particular a desarrollarse paralelamente con la integración académica). Si se dice que se pretende integrar a esta población al sistema regular, a su estructura y a su dinámica, se hace necesario abordar las necesidades especiales en el marco de los planes y programas de la educación particularmente primaria, haciendo las modificaciones y adecuaciones pertinentes a las características de la población, asumiendo los mismos fines de la escuela regular.

B) En la propuesta del período de 1987-1988: Esta no entra en operación al servicio por las siguientes razones:

- 1) La organización y secuencia de contenidos son diferentes al Plan de Estudios de Primaria, dificultando su equivalencia con el mismo; y
- 2) Existe una carga de contenidos evidente en algunas áreas, como español, matemáticas y ciencias naturales.

(6) Coll César. *Psicología y currículum*. Edt. currículum. currículum. Edt. Laila Barcelona 1987, pag. 156.

C) Con todo lo anterior y con base en los resultados de la evaluación de los lineamientos técnicos vigentes realizada en junio 1990 (7), se detecta la necesidad diseñar una propuesta de atención que:

- 1) Considere las características de la población;
- 2) Proponga un perfil de ingreso que permita la identificación y selección de la población GIB;
- 3) Especifique los alcances de los grados escolares.
- 4) Señale la equivalencia de la propuesta de aprendizaje con respecto a la Primaria Regular;
- 5) Evite la reprobación al interior del servicio; y
- 6) Considere programas colaterales de apoyo a los alumnos, tomando en cuenta sus necesidades específicas. Con base en estos antecedentes y necesidades se retoma la tarea de reorientar el servicio de GIB considerando el programa para la Modernización Educativa (1990); los programas vigentes de Educación Primaria Ajustados (1991); y los Planes y Programas de la Educación Básica (1990).

Propuesta en que algunos apartados se desarrollan a continuación, a la cual el perfil que se analiza es parte de ella.

(7) DGEE. Estudio sobre la situación que prevalece respecto a la aplicación de los programas educativos, guías curriculares, propuestas metodológicas,

( fascículos vigentes, Depto. de Planes y Programas de Estudio, Mayo-Sept. 1990.

### III.3. FUNDAMENTACIÓN

La teoría denominada Epistemología Genética (1) construido por Jean Piaget, abre muchas posibilidades de ser aplicado en el terreno educativo, particularmente, en lo que se refiere a la enseñanza de las ciencias básicas como matemáticas, ciencias naturales y experimentales y del lenguaje.

Esta teoría plantea una participación activa del sujeto que se apropia del conocimiento a partir de construcciones y reconstrucciones. El sujeto aprende de sus acciones sobre los objetos, construyendo categorías de pensamiento, elaborando sus explicaciones y sus propias teorías.

Con base a lo anterior y ante la magnitud de la problemática que muestran los alumnos del G.I.B.es muy importante tener presente que necesitan de una atención escolar que estimule se desarrollo socioafectivo, psicomotriz y cognoscitivo que les permita vincularse con su medio físico, biológico, sociocultural y psicosocial, a través de la vivencia directa, mediante la exploración e investigación de fenómenos, problemas o situaciones de aprendizaje propios y adecuados a su nivel y ritmo de asimilación.

(1) o de la génesis, ya que tiene muy poco que ver con la genética, que es la ciencia que estudia la herencia.

Para atender esta necesidad, es importante contar con una propuesta de atención que les permita participar activamente en la elaboración de su propio conocimiento, considerando:

- a) Que parta de un concepto de aprendizaje de carácter constructivista (2), de una estrategia didáctica adecuada;
- b) Que aborde contenidos relevantes y significativos para un trabajo psicopedagógico enriquecedor;
- c) Que rompa con el clásico aislamiento de la escuela con respecto a la comunidad, con el propósito de superar la concepción clásica del conocimiento considerado como simple copia de la realidad; y
- d) Que el conocimiento se conciba como el proceso de acercamiento progresivo a la verdad en el cual la teoría y la práctica se vinculen en una dualidad dialéctica.

2) que mas adelante se aborda con mayor detalle.

#### III.4. OBJETIVO

Una vez situado el fundamento y el alcance del GIB, se tiene que el objetivo del servicio consiste en:

"Brindar al alumno la oportunidad de recibir educación escolarizada con una propuesta de atención que responda a las características de su aprendizaje y a su nivel de desarrollo cognoscitivo". (1992).

La educación especial debe proporcionar a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, la atención psicopedagógica requerida para que desarrollen al máximo sus potencialidades, y con ello se apoye su integración y participación en la vida familiar, escolar, social y laboral.

### III. 5. POBLACIÓN ESCOLAR

Los niños que reciben atención en los Grupos Integrados B presentan las siguientes características:

a) Cada uno de estos niños han sufrido por lo menos un fracaso escolar (la mayor parte de la población tiene de dos a tres experiencias educativas de reprobación): es decir, estos niños no han podido superar las propuestas educativas que contienen los programas oficiales a nivel de primer grado, fundamentalmente en lo que concierne a los aprendizajes considerados básicos (español y matemáticas).

b) Desde el punto de vista social-familiar, pertenecen a familias de una dinámica conflictiva y bajo nivel socioeconómico, que ocasionan antecedentes de perturbaciones orgánicas en momentos anteriores de su vida (gestación, parto), o problemas en los primeros años (retraso en la aparición del lenguaje articulado, etc.).

c) Desde el aspecto psicológico, el desarrollo de su pensamiento corresponde al período pre-operatorio en la mayoría de los casos con un coeficiente mental de deficiencia leve o limitrofe.

d) Se suma también un desfase en la edad que los pone en desventaja técnica y normativa para permanecer en el flujo regular, por lo que deberá recibir atención en el GIB durante todo su proceso educativo.

las características citadas exigen que se le proporcione al alumno un tiempo mayor para adquirir los contenidos escolares. Sin embargo, se pretende incorporar al flujo regular a aquellos alumnos que presenten un progreso significativo en cuanto a la apropiación de los contenidos de aprendizaje señalados para el primer y segundo grado escolar, siempre y cuando su edad cronológica no rebase la que se indica para cada grado escolar.

### III. 6. PROGRAMA DE APRENDIZAJE

#### III.6.1 Fundamentos del programa de aprendizaje.

El programa de aprendizaje para GIB, actualmente tiene una cobertura para seis grados que corresponden a seis años de duración. Para su diseño se ha considerado, tanto las características y necesidades de la población escolar como las del servicio en cuanto a los aspectos operativos y de control escolar.

Respecto a la organización de los contenidos, se derivó de la revisión que se hizo de:

- 1) Los programas del "Sistema de Enseñanza Acelerado de Primaria" (SEAP-9-14);
- 2) "El Manual del Instructor Comunitario" (CONAFE); y
- 3) "El ajuste al programa vigente de la Educación Primaria (1989-1994).

Además para la adecuación curricular, se partió de los siguientes criterios:

- a) Considerar que estos niños requieren de un tiempo mayor para adquirir los aprendizajes básicos del primer grado, como son la lengua escrita, la noción de los números naturales y las operaciones de suma y resta,
- b) Considerar que el logro de estos conocimientos básicos dará solidez y agilidad a los aprendizajes posteriores;

- c) Prever un rendimiento equivalente a cuarto grado regular para la primaria GIB, la cual tendrá una duración de seis años;
- d) Respetar la ubicación y secuencia de los contenidos en los diferentes grados escolares, reorganizándolos en cuatro unidades, con el objeto de que se tenga un tiempo mayor para su aprendizaje;
- e) Pretender que un maestro atienda durante dos años escolares un mismo grupo, por lo cual también, el programa esta organizado por niveles: Nivel I (primero y segundo); Nivel II (tercero y cuarto grado); Nivel III (quinto y sexto grado) quedando esta organización sujeta a la operatividad y necesidades del servicio; y
- f) Contemplar las áreas del programa regular, las cuales son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica Educación Artística, Educación para la Salud y Educación Física.

Todo lo anterior se traduce en un programa conformado por dos documentos:

- 1) "El programa para el GIB" en el cual se contemplan los siguientes apartados: los propósitos, el desarrollo del niño por niveles, las sugerencias metodológicas, los contenidos de aprendizaje y la dosificación por unidades.
- 2) El otro documento "las actividades de apoyo", para favorecer la maduración de las funciones psicológicas, como también a las áreas de ciencias sociales, naturales y educación para la salud.

Como auxiliares didácticos de la puesta en práctica del programa, el maestro contará con los programas oficiales del nivel de primaria de primero a cuarto grados, y las propuestas metodológicas creadas por la D.G.E.E. para trabajar algunos contenidos escolares específicos, como son: El documento "Propuesta metodológica para la adquisición de la lengua escrita"; el documento "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del Sistema de escritura"; y los fascículos de matemáticas I,II,III (Sistema decimal de numeración, problemas y operaciones de suma y resta, problemas y operaciones de multiplicación y división). Estos documentos serán utilizados con base a las características y los niveles del programa. En cuanto a los libros del alumno se utilizarán los que edita la SEP para los grados correspondientes, completándolo con otras fuentes de información, ya sea directos ( Experimentos, visitas a la comunidad) o indirectos ( libros, revistas, enciclopedias, etc.).

### III. 6.2. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Tradicionalmente la evaluación se ha concebido y practicado como una actividad terminal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como un estado o producto acabado, se le ha asignado una posición estática o intrascendente en el proceso didáctico, reduciéndose a la aplicación de exámenes y a la asignación de calificaciones al concluir un módulo, unidad o curso. En pocas palabras, la evaluación se ha constituido en un auxiliar de la tarea administrativa de las instituciones educativas, así como también, se le ha utilizado como instrumento de intimidación, represión y desvalorización contra los alumnos.

Como producto de esta conceptualización, presentan los educandos repercusiones en su aprendizaje ya que a través de una calificación se les considera "buenos", "aplicados" y "destacados" si exhiben conocimiento, por lo que adquieren un estatus de superioridad entre sus compañeros, siendo apreciados y reconocidos por sus padres y maestros. Pero si se muestran incompetentes para acceder a la acumulación de conocimientos e información transmitida por el maestro, son llamados: "burros", "llojos", "retrasados", "fracasados", etc.; calificativos que les manifiestan el menosprecio y rechazo del medio escolar y de su familia.

Este último caso, es el que han vivido los alumnos del GIB, quienes con una atención escolar inadecuada para ellos y encontrándose siempre en desventaja por sus características específicas para lograr los objetivos que se les requieren en la escuela primaria regular, son sujetos de ese errado y tradicional tipo de evaluación que sólo contribuye a su marginación familiar, escolar y desvalorización personal.

Ante la situación anterior, es necesario partir de una concepción de evaluación apegada a la de "aprendizaje como proceso" en la que se considera como una tarea más pedagógica y que favorezca dos planos.

El primer plano se refiere a:

- a) Que se tome en cuenta el ritmo y proceso que sigue el alumno al aprender;
- b) Que se caracterice un seguimiento de la situación de cada alumno;
- c) Que se brinde evidencia objetiva necesaria para caracterizar tanto sus procesos y limitaciones, como sus realizaciones últimas, para que en caso necesario se lleven a cabo las medidas correctivas. En este plano, la evaluación no sólo considere el grado de aprovechamiento del alumno, sino también, trate de explicar los problemas y limitaciones del trabajo psicopedagógico.

El segundo plano se refiere a que se tome en cuenta las necesidades requisitos institucionales de avalar los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas desarrollados por los alumnos; este aspecto es ineludible para todo servicio educativo, por lo que se respeta la documentación y los procedimientos oficiales para la SEP:

Por todo lo antes expuesto, para que en los Grupos Integrados B se realice una evaluación integral, sistemática, flexible, científica, objetiva, participativa, permanente y oportuna, a través del ciclo escolar, se establecen criterios generales que tienen la finalidad de guiar las actividades que para este respecto se lleve a cabo.

La evaluación aquí se conceptualiza como un proceso continuo y permanente, paralelo al de la enseñanza-aprendizaje, que se constituye en el medio más eficaz que tiene el maestro para conocer los aciertos y deficiencias de su planeación didáctica, permitiéndole mejorarla y a la vez enriquecer las relaciones de enseñanza-aprendizaje; asimismo, se espera que informe del proceso integral de los alumnos, sus logros y sus limitaciones.

Los tipos de evaluación considerados en esta propuesta son:

- a- Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: Cuyo objetivo es valorar en forma general todos los elementos involucrados en la práctica educativa.
- b- Evaluación grupal: que se destaca por el análisis de la situación que enfrentan los participantes del grupo y que son quienes se ven directamente afectados por las estrategias psicopedagógicas que se implementen; y
- c- Evaluación del aprendizaje: que se aboca al seguimiento académico de cada uno de los alumnos en relación con los contenidos programáticos trabajados.

Todo lo anterior es con el propósito de determinar:

- 1.- La reorientación o adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- 2.- La conducción del aprendizaje.
- 3.- El reforzamiento del aprendizaje.
- 4.- La selección de los recursos didácticos.
- 5.- La participación del educando, autoridades y padres de familia; y
- 6.- La promoción del educando.

Para centrar la evaluación, el maestro debe tener como punto de referencia los contenidos de aprendizaje de cada área programática. Esto le proporcionará una idea precisa acerca de lo que deberán aprender los alumnos al final del ciclo escolar. Con base en esto, el docente podrá diseñar las estrategias pedagógicas que juzgue pertinente, a la vez que seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación adecuadas.

Todo lo anterior expresado, es tomado como lineamiento normativo dentro del GIB y el maestro del mismo la realiza, sin embargo, en la realidad se enfrenta a la rigidez del sistema de la escuela regular, que para la aceptación (nuevamente) del alumno, le exige un "frio" documento oficial (bolela) con una valoración cuantitativa, quedando la valoración cualitativa archivada en el expediente del alumno.

Cabe entonces preguntarse, por cuales han sido los resultados que se han obtenido a través de este tipo de evaluación. No existe respuesta por el momento; quizá a través de posteriores investigaciones, en donde se sistematice la práctica, se obtenga.

### III.7. ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO

Para hacer operativo el servicio educativo, se ubicó a la población escolar existente en siete unidades que constituyen la estructura operativa básica.

A continuación se presentan las características de la estructura y funcionamiento de las unidades GIB.

- a) La unidad pertenece a la coordinación de Servicios de Educación Especial, de acuerdo a la zona en que este ubicada.
- b) La unidad es coordinada por el Director de unidad.
- c) Cada unidad esta integrada por siete grupos.
- d) Cada unidad opera a través de los maestros de grupo y del equipo de apoyo, coordinados por el director.
- e) Los grupos están ubicados en distintas colonias de la zona, según se haya escogido por su mayor índice de reprobación en primero y segundo grado.
- f) Cada grupo que se forma, se integra a la escuela primaria regular, en la que participa de su dinámica.
- g) De las siete escuelas se escoge una, la más comunicada para que funcione como sede de la unidad.

- h) Los grupos funcionan en el turno vespertino y matutino.
- i) Cada grupo, tiene quince alumnos como mínimo y 18 como máximo.
- j) Los alumnos que integran el grupo, deben cubrir los requisitos que se establecen en Control Escolar de Educación Especial.
- k) Los grupos son mixtos; y
- l) El equipo de apoyo técnico, esta integrado por un pedagogo, psicólogo, terapeuta del lenguaje y trabajador social.

Estos especialistas asisten a los GiB en forma regular y conforme al horario previsto para atender los casos reportados por el maestro, cuando él considere que necesitan atención de ellos, de acuerdo a los problemas que el niño ha presentado en el grupo.

Como podrá observarse en los antecedentes, se han sistematizados distintos aspectos tendientes a organizar el servicio y se han diseñado y experimentado distintas estrategias de índole psicopedagógico, técnico y operativo.

Estas estrategias son la tarea a la que se esta enfrentando cada día la DGEE, ya que es primordial la actualización de los servicios, por que no es pertinente afirmar que actualmente lo que esta en operación sea un todo acabado y determinante, ya que existe mucho trabajo por realizar en este servicio.

**CAPÍTULO CUARTO**  
**IV BASES PSICOPEDAGÓGICAS**

#### IV. BASES PSICOPEDAGÓGICAS

Como se ha mencionado en el capítulo II la fundamentación teórica que guía el trabajo psicopedagógico en los GIB, es la teoría psicogenética. Se ha considerado esta por que señala y explica la forma y los procesos que sigue el individuo en la construcción de su conocimiento.

Asimismo es el marco conceptual de las bases psicopedagógicas del perfil, conformadas con los conceptos tales como: desarrollo, conocimiento como construcción, aprendizaje y las dificultades de aprendizaje.

Estos conceptos sirven de guía al docente permitiéndole diseñar propias "metodologías" así como también, preparándolo para abordar el aprendizaje en el aula lo cual le facilitara la comprensión de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos para favorecer el desarrollo activo con respecto a sus adquisiciones.

A continuación se expone un panorama general de cada uno de dichos conceptos:

#### IV. 1. DESARROLLO

El niño durante los primeros siete años de su vida realiza una gran cantidad de conquistas, con son: El dominio de los movimientos de su cuerpo fundamentalmente de sus manos para manipular objetos; la adquisición de la marcha en posición vertical; el descubrimiento y diferenciación de objetos que forman el mundo natural; la adquisición de la lengua materna; la expresión de sentimientos de amor , de odio, de alegría, de tristeza, la adaptación a las condiciones de la vida social de la familia y de la comunidad, etc.

Naturalmente el niño realiza estas conquistas por etapas. Cada una de estas etapas por las que atraviesa, es el antecedente de la que sigue, de tal forma que el niño esta en una permanente construcción de las nociones acerca de su propia persona y del medio externo con el que actúa. La base de este proceso constructivo, esta en las acciones que el niño realiza.

En el intento por conceptualizar el desarrollo se tiene que: Es el desenvolvimiento gradual de las capacidades biológicas, psicológicas y sociales del niño conocido como PROCESO DEL DESARROLLO, lo cual se realiza en forma unitaria, fundidas en una sola pieza. Solo para fines de estudio se trata el proceso dividiéndolo en tres aspectos fundamentales:

- El desarrollo cognoscitivo.
- El desarrollo Psicomotriz.
- El desarrollo socio afectivo.

El cognoscitivo es el producto de la organización, asimilación y modificación de las experiencias que el niño tiene frente al mundo que lo rodea, siendo necesario favorecer el paso del pensamiento prelógico, de la percepción global al análisis y favorecer el desarrollo del lenguaje.

El desarrollo psicomotriz es la serie de movimientos corporales que el niño realiza permitiéndole la estimulación del Sistema Nervioso.

El desarrollo socio afectivo refiere a las expresiones emocionales de alegría y de felicidad, tristeza y desconsuelo, ira y enojo, que son experiencias o vivencias afectivas relacionadas con la satisfacción de las necesidades humanas.

Un niño recién nacido expresa sus emociones en una forma totalmente incontrolada, debido a que apenas inicia el proceso de desarrollo. Solo con el tiempo, cuando gradualmente el nivel de maduración neurológica aumenta, cuando sus construcciones cognitivas se perfeccionan y las habilidades psicomotrices son cada vez mejores, el niño adquiere la capacidad de controlar sus expresiones afectivas por las influencias de su medio ambiente.

## IV.2. EL CONOCIMIENTO COMO CONSTRUCCIÓN

Primeramente importante mencionar que Piaget no se pregunta que es el conocimiento sino más bien como pasan los individuos de un estado de menor conocimiento a otro mayor, es decir, como se adquiere el conocimiento.

Tan "aparentemente" sencillo como todo esto: EL conocimiento no está en las cosas, ni previamente en nosotros, sino que es el resultado de un proceso de construcción, en el que, por tanto, debe estar implicado directa y activamente el sujeto.

Se dice, que el conocimiento no está en las cosas como algo acabado o esperando tan solo a que se incorpore a la cabeza del individuo. Conocimientos sociales como los de País o democracia; conocimientos lógicos; conocimientos matemáticos como los de conjuntos y series; o conocimientos físicos como los de energía y densidad, no están en los libros esperando simplemente a que el alumno "se los ponga", como tampoco están en las explicaciones del docente. En el libro y en las explicaciones pueden estar los datos, las informaciones que el alumno precisa para construir lo que, sin duda, será en un principio "su" propio conocimiento de todos estos conceptos.

Volviendo a Piaget este postula y pone énfasis en la interacción que se da entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Hay relación entre organismo-medio-ambiente en su carácter constructivo y progresivo en la elaboración de estructuras de conocimientos o mejor conocidas como "esquemas". Podemos decir, entonces que estas no son innatas, sino que se van desarrollando poco a poco mediante la búsqueda de soluciones a los problemas de carácter físico, biológico, socio cultural y psicosocial a los que se enfrenta todo individuo cotidianamente.

El concepto de "acción" que propone Piaget juega un papel preponderante en la adquisición o la generación de conocimiento. Aun cuando se oye decir y se lee que: Piaget también recurre a la acción para explicar la generación de conocimientos y eso no es nada nuevo, este concepto supera a la de las distintas escuelas o corrientes que hablan de una acción física cualquiera (1). Para Piaget es una acción que habla de la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Para terminar esta primera parte, es importante señalar lo siguiente: Se piensa que es una pérdida de tiempo esperar a que el alumno explore, investigue y vaya construyendo sus conocimientos pues de antemano se sabe que se va a equivocar, a perder el tiempo, a romper las cosas, a destruir y manchar su cuaderno, las manos o el piso, y que es más fácil que este sentado sin que moleste de manera "disciplinada" y que haga todo lo que se le indica, "después de todo él es quien está aprendiendo".

¿Dónde radica entonces la importancia de que él haga las cosas, que es él quien explore, investigue y observe, que sea él quien se equivoque?

Pues la importancia radica en que es justamente así como se adquiere realmente el conocimiento. Piaget afirma "que los errores son necesarios para la elaboración del conocimiento".

(1) García R. "El desarrollo del Sistema Cognitivo y la enseñanza de las Ciencias", en educación Vol. III No. 42 Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación México 1982 pag. 39.

Ahora bien, si el conocimiento de acuerdo con este enfoque no es un producto acabado y estático, como ya se dijo, sino relativo y dinámico, que básicamente se genera a través de la acción del individuo sobre los problemas, fenómenos y objetos del medio físico y social.

¿Cuáles son sus implicaciones en la concepción de aprendizaje? y ¿cómo se debe conceptualizar?

#### IV. 3. APRENDIZAJE

A la luz de esta teoría, el aprendizaje cobra un enfoque distinto en el sentido de que el conocimiento no es producto que se otorga a alguien para que lo posea, sino que es algo que va mucho más allá, como ya se expuso anteriormente. Por consiguiente, el aprendizaje es explicado en términos de un proceso de asimilación que requiere de la acomodación y de un proceso equilibrador que inhiba las reacciones perturbadoras originadas por los esquemas anteriores, y que propicie la organización y ajustes necesarios de estos esquemas con respecto al objeto de aprender para con ello, generen la creación de un nuevo esquema.

La resultante es que el aprendizaje no es considerado una manifestación espontánea cuyas formas ya están dadas, sino una unidad indivisible, formada por los procesos de asimilación y acomodación. El equilibrio que exista entre estas invariantes, permite, en últimas instancias, la adaptación del individuo al medio ambiente cognoscente que le rodea.

Resumiendo todo lo anterior, el concepto de aprendizaje implica un proceso por el cual el niño construye sus conocimientos mediante la observación del mundo circundante, su acción sobre los objetos, la información que recibe del exterior y la reflexión de los hechos que observa. (Gómez Palacios 1984).

Es un hecho que el individuo es capaz de responder a todos aquellos problemas que el medio físico le plantea así como de preverlos. Además, le exige que reaccione simultáneamente a varios estímulos así como a las relaciones que pueda establecer entre esos elementos y que sea capaz de responder con una amplia variedad de comportamientos, es por ello, que el medio que rodea al individuo presupone considerables exigencias de aprendizaje.

Así pues se le exige al niño la adaptabilidad y adquisición de aptitudes, actitudes y conceptos que aun al sujeto "normal" le son difíciles. Mucho más acentuado será el problema para un sujeto que tiene alguna problemática en la cual no operan normalmente algunos de los procesos psicobiológicos necesarios para el aprendizaje, y que a lo largo de su proceso educativo se manifiesta en dificultades de aprendizaje.

## IV.4. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

### IV.4.1. ETIOLOGÍA Y DEFINICIÓN

Las dificultades de aprendizaje (DA) son punto de interés que han sido estudiadas desde múltiples perspectivas y han generado marcos conceptuales y modelos explicativos diversos con la pretensión no siempre lograda, de clarificar la etiología para uno de los dominios de la Psicología de la educación.

En general las DA suelen atribuirse a :

- 1).- Variables neurológicas, cuyas explicaciones se centran considerando al organismo como la fuente de los actos, como la herencia o las lesiones cerebrales.
- 2).- Variables ambientales, como el extremo opuesto a las anteriores ya que estas se centran en la visión mecanicista del desarrollo y consideran que la persona esta fundamentalmente "controlada" por los estímulos del ambiente externo, como los entornos familiares y educativos pobres.
- 3).- Otras combinan en forma interactiva a las dos primeras, que las sitúan en posiciones intermedias.

En la última década han aparecido teorías que atribuyen las DA a demoras o retrasos madurativos y se han centrado fundamentalmente en:

3.1).- Retrasos en la "maduración neurológica" y

3.2).- Los retrasos en la maduración de las "funciones psicológicas".

El ámbito de estudio de ambas teorías se centran primordialmente: En las alteraciones conductuales conocidas habitualmente como "hiperactividad" que se caracterizan por altas tasas de actividad motriz y por déficit de atención y en los trastornos en la integración, especialización y lateralización hemisférica que dan lugar a problemas perceptivo-visuales y de coordinación viso-manual implicados en las dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Con el fin de delimitar el significado y el alcance de los llamados "retrasos madurativos" Juan F. Romero (2) indica las comunes, porque considera que las diferencia están en el grado de las semejanzas.

Estas características comunes son :

- a) La importancia que en el desarrollo se da al aprendizaje;
- b) La edad cronológica como referente obligatorio;

(2) Catedrático de la Universidad de Málaga. Se retoma su interesante análisis sobre las DA porque lo hace desde una perspectiva educativa con la finalidad de utilizarla en la práctica escolar.

c) La evolución de los niños con DA y en general la de todos los niños con necesidades educativas especiales. Las DA proceden según el mismo orden y secuencialidad evolutiva que el desarrollo de los niños sin problema, únicamente su ritmo de evolución es considerado más lento. Por tanto, el alumno con DA se diferencia de sus compañeros por una mayor lentitud en el desarrollo, lo que le dificulta el poder realizar los mismos aprendizajes y en el mismo periodo escolar.

d) Otra característica es la concepción del "alumno como problema", es decir, las causas de las dificultades que el niño padece se sitúan siempre en el propio niño ya que se atribuyen a condiciones patológicas presentes en él.

A continuación se desarrolla algunos ejemplos de las anteriores teorías.

#### IV.4.1.A. RETRASOS DE LA MADURACIÓN NEUROLÓGICA

En las teorías que defienden los retrasos de la maduración neurológica se tiene autores tales como Geschwind y Gallaburda (1985) cuyos trabajos están basados en hallazgos de alumnos disléxicos denominadas "anomalías neuroanatómicas"; dicen que las malformaciones del tejido neuronal localizadas fundamentalmente en las regiones próximas a la cisura de Silvio afectan al hemisferio izquierdo. Como consecuencia de esta afectación sufrirían un retraso que produce anomalías en las regiones corticales, especialmente en las del lóbulo temporal que intervienen directamente en las funciones lingüísticas repercutiendo en los aprendizajes escolares especialmente al de la lectura y la escritura.

Otros teóricos como Santz y Van Nostrand (1973) relacionaron los cambios que los niños experimentan en el desarrollo de sus capacidades perceptivas y lingüísticas con la edad. Afirman que existe una secuencia evolutiva entre las adquisiciones perceptivas y las adquisiciones lingüísticas y que su interacción se muestra en diferentes momentos de esa secuencia. Con el fin de identificar y prevenir las posibles dificultades a edades tempranas, proponen dos fases en las que se relacionan la edad y el tipo de deficiencia:

**Fase 1:** Niños en edad preescolar. Las DA se relacionan con deficiencias madurativas en aquellas habilidades y procesos que se desarrollan mas tempranamente como son : sensoriomotriz, coordinación visomotriz, discriminación perceptivo-visual, etc., que afectarían al proceso de reconocimiento de textos.

Fase 2: Niños en edad escolar. Las dificultades de aprendizaje se asocian a deficiencias en aquellos procesos que evolucionan mas lentamente, como el lenguaje y la conceptualización, con lo que las habilidades afectadas en este caso serian las de comprensión lectora en reconocimiento sintáctico, semántico y contextuales.

Las anteriores teorías, Según Romero, resultan interesante pero sin embargo es necesario mencionar que no pueden interpretarse con carácter definitivo debido a que:

- 1). Existen dificultades teóricas, metodológicas e instrumentales para observar los retrasos neurológicos y relacionarlos con el aprendizaje de tareas escolares complejas como la lectura, la escritura y otras.
- 2). Existe la ausencia de sistematización de datos longitudinales que habrían aportado información mas detallada sobre los cambios evolutivos experimentados por los niños.

Lo anterior hace ser cauteloso en la aceptación de las explicaciones sobre retrasos madurativos de base neurológica, máxime teniendo en cuenta que las posibilidades de atención de los niños varían sensiblemente según su nivel socioeconómico.

#### IV.4.1.B. RETRASOS DE MADURACIÓN PSICOLÓGICA

En cuanto la postura de quienes defienden la concepción de que retrasos de maduración de algunas funciones psicológicas son las causantes de las DA se tiene a :

- a) Los retrasos en el desarrollo perceptivo-motriz y en la adquisición de nociones especiales referidas al propio cuerpo y al entorno; defendidas por autores como : Malatel (1966); Edteltdt (1980); Muchielli y Bourcier (1966) quienes hablan de los retrasos en el desarrollo de la maduración perceptivo-motriz y de las nociones especiales que afectan específicamente y fundamentalmente a la adquisición de la lectura y la escritura. Un ejemplo de ello lo constituye las llamadas "inversiones" - errores frecuentes en el aprendizaje de la lectura que los niños cometen -, confundir letras como "b" por "d" "p" por "q", equivocaciones en las sílabas como "se" por "es", "ni" por "in", etc.

Estos errores se explican por una fuerte tendencia a percibir como idénticas las figuras que representan una simetría derecha-izquierda y las inversiones son consideradas como un estado normal del desarrollo de la percepción, que progresivamente van desapareciendo, de modo que a los seis/siete años de edad no deben darse. Otros aspectos del desarrollo en los que los niños suelen mostrar retrasos madurativos son : Coordinación dinámica general, motricidad gruesa y fina, motricidad bucofacial y ocular, coordinación viso-manual, percepción figura-fondo, lateralización, relaciones espaciales y posiciones en el espacio, etc.

b). Los retrasos en el desarrollo de la atención. La atención entendida como la capacidad para concentrarse en la tarea inhibiéndose de otros estímulos presentes que actúan como distractores, es un requisito imprescindible para el aprendizaje, así por ejemplo, los niños han de ser capaces de realizar tareas escolares mientras un compañero habla, la maestra corrige en el pizarrón, etc.

La atención se desarrolla gradualmente hasta la edad de doce a trece años en que se produce un importante incremento. No obstante, el ritmo de desarrollo parece diferente de unos niños a otros, concretamente los niños con DA muestran una capacidad para mantener atención selectiva similar a la de los niños de inferior edad y menor que la de sus compañeros de la misma edad y sin problema de aprendizaje.

Un ejemplo interesante de lo anterior lo constituye la teoría de Ross (1976), según la cual los niños con DA padecen un retraso en el desarrollo de la atención selectiva, lo que dificulta las funciones de memorización y organización del conocimiento. Además para Ross las características típicas de los niños con DA como la hiperactividad y la impulsividad derivan de deficiencias de atención.

c) Los Retrasos en el desarrollo de la competencia social. Muy recientemente también se ha comenzado a considerar a los niños con DA como evolutivamente inmaduros en su competencia social como auto estimá, percepción y comprensión de las situaciones sociales, conocimientos sociales, habilidades de comunicación etc. que afectan al ajuste social del alumno.

Las críticas a las teorías sobre retrasos madurativos de las funciones psicológicas son importantes y variadas según Romero, quien afirma que al igual que ocurría con los retrasos madurativos neurológicos, las investigaciones sobre retrasos madurativos psicológicos tienen dificultades en la selección de la muestra de sujetos con DA, en la observación de los procesos psicológicos y en el control de otras variables psicológicas o de otra índole que con sus interferencias sesgan los resultados y dificultan el análisis.

En suma, ante lo anterior expresado resulta necesario una serie de investigaciones que aporten información con bases confiables y validas que por ahora no es pertinente abordar. Sin embargo es rescatable de las posturas integradoras e interaccionistas el que no atribuyen los retrasos exclusivamente a factores madurativos sino que acentúan la responsabilidad del entorno familiar y escolar en la génesis del trastorno de las DA. La concepción de retrasos madurativos con este enfoque conlleva a implicaciones educativas importantes como que:

- Se respeten las diferencias individuales de cada niño.
- Se reconozca la basta diversidad de dificultades y la búsqueda de proporcionar a cada niño la experiencia de enseñanza que sean apropiadas a su manera de aprender.
- Se visualicen las dificultades de aprendizaje con un carácter fundamentalmente interactivo, es decir, que dependan tanto de las características "personales" del alumno como de las características del entorno educativo en el que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.

#### IV.4.1.C. DEFINICIÓN DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

- Para concluir este apartado se menciona la definición que proponen Marchesi y E. Martín en cuanto a los DA (1990)

"Las DA serán cualquier dificultad notable que un alumno encontrará para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de edad similar, cualquiera que fuera el factor determinante en este retraso"<sup>(3)</sup>.

Ahora bien para los GIB asumir tal enfoque facilita el "quehacer" educativo del maestro. Ya que en lugar de "saturarse" de teorías en el afán de encontrar la casualidad de las DA, retoma los niveles de desarrollo del conocimiento, para centrarse en la problemática que evidencia y como consecuencia proporcionarles una enseñanza de acuerdo a sus características, y de ahí la necesidad de establecer un perfil.

(3) Coll César y Marchesi "Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. Compilación. Cap. Barcelona España 1990.

#### IV.5. NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA Y LAS MATEMÁTICAS.

En este apartado se presentan los niveles de conceptualización en lecto-escritura y matemáticas según las DA, que los alumnos GIB presentan al ingresar al servicio y es utilizado por el maestro como marco referencial para el trabajo en el aula, situación que "motivo" que estas conceptualizaciones conformaran al perfil que se analiza en este trabajo.

Antes de abordar los niveles es pertinente aclarar que estas conceptualizaciones tanto de lecto-escritura como las de matemáticas, son propuestas elaboradas por el "equipo de aprendizaje" del Departamento de Planes y Programas de Estudio de la D.G.E.E. Estas propuestas no han sido avaladas por investigaciones que permitan afirmar que sean viables y únicas para conocer las problemáticas de los niños en dichas áreas. Porque se ha carecido de la sistematización de la practica.

##### IV.5.1. LOS NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

Las producciones e interpretaciones que los niños realizan así como las diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan acerca de lo que se escribe y lo que se lee, son indicadores que permiten comprender los diferentes momentos evolutivos que constituyen el proceso de adquisición de la lengua escrita. Se clasifican en niveles que a continuación se describen:

#### IV.5.1.A. NIVEL DOS:

Incluye a los alumnos que toman en consideración la cantidad y variedad de las letras en la escritura para representar diferentes significados. En la interpretación de textos, los alumnos, consideran los aspectos cualitativos. Ejemplo:

adloy GATO

c'ios MARIPOSA

t.c ros ma eu l CABALLO

oja sle PEZ

e+dor l uohi . EL GATO BEBE LECHE

En la oración no han encontrado una correspondencia entre partes escritas y la emisión oral.

|          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|
| Ejemplo: | Papá     | martilló | la tabla |
|          | ↓        | ↓        | ↓        |
| lee:     | papá     | papá     | papá     |
|          | martilló | martilló | martilló |
|          | la tabla | la tabla | la tabla |

#### IV.5.1.B. NIVEL TRES:

Incluye a los alumnos que establecen una correspondencia soro-gráfica que inicia con una reflexión silábica y culmina en la correspondencia fonema-gráfica del nivel alfabético.

En relación a la oración escrita inicialmente, los alumnos logran aislar los sustantivos, posteriormente el verbo: En otro momento, piensan que el artículo no se escribe o que forma parte del sustantivo, hasta que finalmente identifica que la oración esta representada en cada una de las palabras respetando el orden de enunciación.

|            |      |          |          |
|------------|------|----------|----------|
| Ejemplo: 1 | Papá | martilló | la tabla |
|            | ↓    | ↓        | ↓        |
| Lee:       | Papá | martilló | tabla    |
|            |      | o        |          |
|            | papá | martilló | la tabla |

|            |      |               |                   |
|------------|------|---------------|-------------------|
| Ejemplo: 2 | Papá | martilló      | la tabla          |
|            | ↓    | ↓             | ↓                 |
| lee:       | papá | papá martilló | martilló la tabla |

#### IV.5.1.C. NIVEL CUATRO.

Incluye a los alumnos que han accedido a la reflexión alfabética, pero presentan dificultad para el dominio en los aspectos sintácticos, semántico y de convencionalidad propios del sistema.

En la lectura existe poca o nula recuperación de significado es decir, el niño "describe" en lugar de comprender la lectura.

Cuando el maestro comprende el proceso por el cual atraviesa el niño para llegar a utilizar la lecto-escritura reconoce que su acción pedagógica debe estar de acuerdo con este, sabe que la meta que persigue con su trabajo es propiciar el aprendizaje y no se apresura en tratar de que los niños memoricen las letras, sino que sobre todo le preocupa que "descubra" el sistema de escritura, que comprenda que con la escritura puede comunicar a través del tiempo y la distancia lo que piensa y lo que siente e interpreta lo que otros piensan a través de la lectura.

#### IV.5.2. MATEMÁTICAS

Se consideran las diferentes dificultades en la construcción del conocimiento matemático que presentan los niños, a los siguientes niveles:

#### IV.5.2.A. NIVEL I

Incluye a los Alumnos que presentan dificultad en la construcción del concepto de número ligado a la comprensión, representación e interpretación de cantidades, así como el algoritmo de la serie numérica.

#### IV.5.2.B. NIVEL II:

Incluye a los alumnos que presentan dificultad en la comprensión y uso del sistema decimal de numeración, como base, valor posicional y noción y uso del cero.

#### IV.5.2.C. NIVEL III:

Incluye a los alumnos que presentan dificultad en la comprensión y uso del sistema decimal de numeración relacionada con la resolución de problemas que implican la utilización de operaciones aritméticas de suma y resta, así como su algoritmo.

#### IV.5.2.D. NIVEL IV:

Incluye a los alumnos con dificultad en la comprensión y uso del sistema decimal de numeración relacionado con la resolución de problemas que implican la utilización de operaciones matemáticas de multiplicación y división así como su algoritmo.

Por último se tiene que si estas propuestas logran ser avaladas por investigaciones, como ya se menciona, se convertirá en una valiosa información para el maestro que le permita abordar la problemática de los alumnos GiB.

## **CAPÍTULO QUINTO**

### **V.- EL PERFIL DE GRUPOS INTEGRADOS B**

Indudablemente definir la población con la que se pretende trabajar, constituye un hecho clave para la cristalización de cualquier servicio educativo.

En este caso el poder definir a la población, trae aparejado una serie compleja de dificultades. Sin embargo resulta una condición de primera importancia, aunque no única, para alcanzar el objetivo propuesto, del GIB, mencionado anteriormente.

Nadie ignora que será justamente a partir de las características de la población seleccionada que se delineará, el trabajo escolar.

Ante lo anterior expresado y frente a la necesidad de contar con información real del niño en cuanto a necesidades y potencialidades que posee, se decide agruparlas en un perfil que permita realizar pronósticos de aprendizaje en los alumnos GIB.

## V.1. DEFINICIÓN DE PERFIL

Con la finalidad de conocer que es un perfil se parte de la siguiente definición.

Un perfil de ingreso "es la descripción de las características que el educando presenta al inicio de un determinado proceso de formación y comúnmente se consideran; edad, estado de salud, escolaridad, situación socioeconómica, desarrollo cognoscitivo, afectivo, psicomotor y aquellos que la institución requiera" (1).

Partiendo de la anterior definición se tiene que para el perfil de los GIB se toman en cuenta los siguientes indicadores: edad, antecedentes de escolaridad, y el desarrollo cognoscitivo de las conceptualizaciones en lecto-escritura y matemáticas, en relación a la situación socioeconómica y desarrollo afectivo y psicomotor, el maestro cuenta con esa información que le es enviada, según el caso, por el COEC o por el maestro de la escuela regular que remite al niño al GIB.

Para realizar el análisis del perfil se cree convenientemente conocer los antecedentes de este desde la creación de los GIB, y que a continuación se desarrolla, señalando las diferencias metodológicas en que se incurre, objetivo específico de esta investigación.

(1) Consejo Técnico de la Educación. Lineamientos para el diseño curricular. Edit. SEP.; oct. 1987; pag. 60

## V.2. ANTECEDENTES

La intención de este subcapítulo es situar las diferentes etapas que anteceden al perfil actual encontrando las semejanzas y las diferencias, ya que para el diseño del perfil se da la tarea de revisar las diferentes caracterizaciones que se han hecho desde la creación de los GiB.

IV.2.1. En primera instancia, en Monterrey en 1979 se encuentra en forma experimental los caracteres de los niños. Eran visualizados como un "porcentaje" resultado de un proceso de selección que tenía un interés diferentes.

Esto es, detectar a niños de primer y segundo año que estuvieran repitiendo el sistema educativo regular y cuya problemática pudieran ser revertidas en el lapso de un año en los Grupos Integrados A.

Aquel proceso de selección procuraba encontrar a "otros" niños y sin pretenderlo ponían al descubierto una población de la que sólo se conocía, su existencia y no así su consistencia, hasta que se organizó los GiB.

Esa consistencia se adquirió cuando se trata de caracterizar a la población de la siguiente manera:

- Sus edades entre los 7 y los 9 años y medio.
- Pertenecen a familia con una dinámica problemática.
- Pertenecen a un bajo nivel socioeconómico.

- Tienen antecedentes de perturbaciones orgánicas en momentos anteriores de su vida (gestación, parto).
- Presentan un retraso en la aparición del lenguaje articulado.
- Presentan trastornos psicomotrices.
- Presentan un desarrollo intelectual preoperatorio y un C.I. (WISC-RM) correspondiente a los grados "leves y moderados".

V.2.2. En 1982 en el D.F. se retoma información de la caracterización anterior quedando de la siguiente manera<sup>(2)</sup>:

- Procede de la escuela primaria regular, ya que no pudieron seguir con éxito su ritmo y sus exigencias por lo que fueron reprobados.
- Tiene dificultad mayor en el área cognitiva que el niño de GIA
- Su rendimiento es considerablemente menor en las áreas del programa escolar como lectura-escritura y matemáticas, en vista de que exigen mayor desempeño intelectual.
- Su edad oscila entre 7 y 9 años y medio.

(2) Rueda J. Magdalena. "Proyecto GIB en el D.F. Informe del Proyecto D.G.G.E.E. Depto. de proyectos especiales, México 1982.

- En su mayoría provienen de sectores marginados de la población.
- Su potencial de posibilidades para el aprendizaje se encuentra disminuido dado que la suma de fracasos le producen una pérdida de confianza en si mismo.
- Evidencian alteraciones en su comportamiento social.

V.2.3. Las características anteriores aparecen aisladas sin sistematización por lo que en 1988, también en el D.F., se caracteriza a la población, en cuanto a su desarrollo biológico, psicológico, socio-familiar y escolar, quedando de la siguiente manera (3):

- En lo biológico. - la mayoría ha padecido trastornos y/o enfermedades prenatales, perinatales o posnatales tales como: desnutrición, traumatismos, intentos o amenazas de aborto, partos prematuros o tardíos, hipoxia, secuelas de enfermedades como sarampión, meningitis, fiebres altas, parasitosis, etc.
- En lo psicológico. - en relación al desarrollo afectivo y/o emocional, estos alumnos presentan conductas agresivas, son pasivos o hiperactivos, autodesvalorizados con desinterés por la escuela, etc., y en cuanto a su desarrollo de la inteligencia estos se ubican en el periodo preoperatorio en la mayoría de los casos.

(3) Martínez Margarito, et.al. Proyecto : "Experiencia psicopedagógica de integración a la escuela primaria regular de alumnos con problemas en el desarrollo". GIB, Octubre 1988, pag 6

- En lo socio-familiar. - proceden de familias marginadas y desintegradas por lo que viven en condiciones poco apropiadas para su desarrollo afectivo, psicomotriz y cognitivo. No logran cubrir sus necesidades básicas de alimentación, vivienda, vestido, salud y recreación.
- En lo escolar. - Se ha observado que en su mayoría provienen del primer grado de la escuela primaria regular, con dos o tres años de reprobación. Sus logros académicos son mínimos en todas las áreas programáticas. En español por ejemplo, no logran establecer la relación fonema-grafía por lo que no acceden a la lecto-escritura. En matemáticas no logran discriminar los números y signos operacionales de suma resta, por igual, algunos llegan a confundir los números con las letras. En cuanto al lenguaje presentan problemas para expresar sus ideas, experiencias, sentimientos, etc. lo que los conduce aislarse de las tareas escolares y de la interacción con sus compañeros y maestros. Sus edades oscilan entre los 7 y los 10 años.

Se encuentran similitudes en la información con las características de niños de otros servicio de la D.G.E.E. como son los centros psicopedagógicos y los GIA.

V.2.4. Debido a lo anterior el Depto. de investigación dicha dependencia realiza una investigación de campo en el ciclo escolar 1990 - 1991 (4) con la finalidad de precisar diferencias que permitan dar fundamentación de la existencia y consisten de los GIB. La metodología que se uso fue la aplicación de pruebas psicológicas, pedagógicas y biosociales, tales como:

- a) Batería de evaluación intelectual secuencial-simultánea de Kaufman.
- b) Test giestáltico Visimotor de Berder.
- c) Test del Dibujo de la Figura Humana (D.F.H.).
- d) Prueba académica.
- e) Historia del niño.

(4) De la Paz Alva Yolanda. Investigación hacia un perfil de ingreso para GIB. México, agosto 1990.

Con esta valoración psicométrica se elaboro un perfil de ingreso para GIB que se presenta en el siguiente cuadro:

| INDICES DIAGNÓSTICOS                                  | Diagnóstico Diferencial K-ABC en niños con problemas de aprendizaje | Perfil para GIB K-ABC                   | Perfil para GIB BENDER  |
|---|---|---|---|
| 1.- Puntaje del PMC                                   | 85.28   | 71.42                                   |   |
| 2.- Dx Categorías Descriptivas de desviación Standard | Inferior al Promedio Promedio                                       | Muy por debajo del Promedio Promedio    | 1) Puntaje escolar entre 10 y 49 puntos                                       |
| 3.- Subtest más altos                                 | Matriz de analogía<br>Serie de Fotos                                | Matriz de Analogía<br>Orden de Palabras | 2) Edad Equivalente con 3 años de retraso en relación con su edad cronológica |
| 4.- Subtest más bajos                                 | Memoia de Números<br>Movimientos de manos                           | Triángulos<br>Movimientos de manos      | 3) Presentar por lo menos 1 factor de lesión cerebral                         |
| 5.- Comparación Secuencial-Simultánea                 | > Simultáneo (6.4)  | > Simultáneo (4.5)                      | 4) Caer en Zona de Riesgo (no necesariamente)                                 |
| 6.- Comparación Secuencial-Rendimiento                | > Secuencial (2.65)   | > Secuencial (4.5)                      |   |
| 7.- Comparación Simultáneo-Rendimiento                | > Simultáneo (9.08)   | > Simultáneo (9)                        |   |
| 8.- Comparación PMC-Rendimiento                       | > P.M.C. (5.12)   | > P.M.C. (8.7)                          |   |

Dicha investigación se logro con ciertas limitaciones administrativas, técnicas y operativas entre las cuales el material fue propuesto por personal ajeno al trabajo directo con la población que forma el GIB. Esto tuvo como resultado que no fue operativo por su lenguaje técnico que los maestros no comprendían, implicando invertir tiempo, recursos humanos y materiales, como capacitaciones, asesorías de baterías de pruebas etc.; lo cual no era posible cubrir institucionalmente, quedando la información como documento y no como se pretendía en una aplicación práctica.

Sin embargo cada una de las caracterizaciones escritas anteriormente se obtiene datos constantes como son:

a) Los niños proceden de la escuela regular.

b) Tiene antecedentes de reprobación de 2 a 3 años en los primeros grados (1o. y 2o.)

c) El fracaso escolar se debe a su bajo rendimiento en las áreas de español y matemáticas, ya que después de dos años de escolaridad no han adquirido la lengua escrita y el cálculo elemental, es decir, no han cubierto los contenidos del primer grado escolar.

V.2.5. Estas constantes sirven de base para conformar los indicadores del perfil de ingreso que se propuso en el ciclo escolar 91-92, tema central de esta tesis y se presenta a continuación:

## PERFIL DE INGRESO

| PRIMER GRADO   | SEGUNDO GRADO  |
|--|--|
| <p>Edad entre 8 y 9 años</p> <p>Alumnos de 1er grado, con antecedentes de 2 a 3 años de reprobación consecutiva en grupo regular y/o GIA.</p> <p>Alumnos que tomen en consideración la cantidad y variedad de las letras en la escritura para representar diferentes significados, en la interpretación de textos los alumnos consideran los aspectos cuantitativos y cualitativos. En la oración no han encontrado una correspondencia entre partes escritas y la emisión oral. (Nivel 2 en L-E).</p> <p>Alumnos que presenten dificultad en la construcción del numero ligado a la comprensión, representación e interpretación de cantidades, así como el algoritmo de la serie numérica (nivel 1 mat.)</p> | <p>Edad entre 9 y 10 años</p> <p>Alumnos de 1er grado, con antecedentes de 2 a 3 años de reprobación consecutiva en grupo regular y/o GIA.</p> <p>Alumnos que establecen una correspondencia sonoro-gráfica que inicia con una reflexión silábica y culmina en la correspondencia fonema-grafia del nivel alfabéticos. Alumnos que en la interpretación de textos de la palabra escrita, realicen intentos por hacer corresponder inicialmente a una grafía, una sílaba de la palabra hasta lograr aislar los sustantivos, posteriormente el verbo, en otro momento, piensan que el artículo no se escribe o forma parte del sustantivo, hasta finalmente identificar que en la oración están representadas cada una de las palabras respetando el orden de enunciación.(nivel 3 en L-E).</p> <p>Alumnos que presenten dificultad en la construcción de numero ligado a la comprensión, representación e interpretación de cantidades, así como el algoritmo de la serie numérica (nivel 1 mat.)</p> |

**TERCER GRADO**

Edad entre 10 y 11 años

Alumnos de 2o. grado con antecedentes de reprobación de 2 a 3 años en 1ero. y/o 2o. de primaria regular.

Alumnos que han accedido a la relexión alfabética, pero presentan dificultad para su dominio en los aspectos sintáctico, semántico y de convencionalidad propios del sistema. En la lectura existe poca o nula recuperación de significado. (nivel 4 L-E).

Alumnos que representan dificultad en la comprensión y uso del sistema decimal de numeración (base, valor posicional y noción y uso del cero). (nivel 2 mat.).

**CUARTO GRADO**

Edad entre 11 y 12 años

Alumnos de 2o. grado con antecedentes de reprobación de 2 a 3 años en 1ero y/o 2o. de primaria regular.

Alumnos que ha accedido a la relexión alfabética, pero presentan dificultad para su dominio en los aspectos sintáctico, semántico y de convencionalidad propios del sistema. En la lectura existe poca o nula recuperación de significado. (nivel 4 L-E).

Alumnos que presentan dificultad en la comprensión y uso del sistema decimal de numeración relacionado con la resolución de problemas que implican la utilización de operaciones aritméticas de suma y resta así como su algoritmo. (nivel 3 mat.).

**QUINTO GRADO****SEXTO GRADO**

Edad entre 12 y 13 años

Alumnos de 3er. grado, con antecedentes de reprobación de 2 a 3 años en 1er. 2o. y/o 3o. de primaria regular.

Alumnos alfabéticos, que presentan dificultad para el dominio de los aspectos sintácticos, semántico y de convensionalidad propios del sistema (nivel 4 L-E).

Alumnos que presenten dificultad en la comprensión y uso del sistema decimal de numeración relacionado con la resolución de problemas que implican la utilización de operaciones aritméticas de suma y resta así como su algoritmo.(nivel 3 mat.).

Edad entre 13 y 14 años

Alumnos de 3er. grado, con antecedentes de reprobación de 2 a 3 años en 1er. 2o. y/o 3o. de primaria regular.

Alumnos alfabéticos que presentan dificultad para el dominio de los aspectos sintácticos, semántico y de convensionalidad propios del sistema. (nivel 4 L-E).

Alumnos con dificultad en la comprensión del sistema decimal de numeración relacionado con la resolución de problemas que implican la utilización de operaciones aritméticas de multiplicación y división así como su algoritmo. (nivel 4 mat.)

Nota:

El anterior perfil permitió seleccionar a la población de GIB en el ciclo escolar 91-92.

### V.3. CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL

Al considerar que el objetivo prioritario del perfil es el de proporcionar al maestro la información posible de los niños que deben conformar el servicio ya que en la actualidad se encuentra "mezclada" la población y que con esto da como resultado una población heterogénea, debemos considerar también la dificultad del docente para elaborar un plan de trabajo adecuado, así como, la aplicación de una metodología correspondiente a las características de sus alumnos.

A continuación se bosqueja de manera general las características que posee el perfil.

- a) Un lenguaje sea conocido por el docente, quien es el principal responsable de determinar el trabajo en el aula.
- b) Los indicadores del perfil están seleccionadas con base a un análisis de las diferentes caracterizaciones que se han hecho en GIB.
- c) La edad se determino con base a la procedencia del alumno, así como también a sus antecedentes de escolaridad.

#### V.4. PERSPECTIVAS ANTE LA "MODERNIZACIÓN EDUCATIVA"

Actualmente dentro de la DGEE se esta realizando una reestructuración que responde a las políticas de la "Modernización Educativa" planteada por el actual Gobierno, siendo esta la integración de la educación especial a la educación regular.

Al hablar de las perspectivas del perfil indudablemente se tendrá que hacer a la luz de las perspectivas de educación especial y de los Grupos Integrados B. Históricamente se han desarrollado servicios educativos para niños discapacitados, estos suelen responder al criterio de que la educación se organiza aparte para niños "regulares" y niños "especiales", por lo que se crean dos tipos de educación, regular y especial; dos sistemas separados cada uno con su propia administración, presupuesto, supervisores, maestros y alumnos. Stainback (1984) afirma: "Ese sistema doble, inicialmente un paso positivo para la educación ya no conviene, ha llegado el paso positivo para la educación especial y regular de fusionarse en un sólo sistema unificado, estructurado para atender las necesidades propias de todos los alumnos". Este proceso implica cambios que no se limitan al ámbito escolar de servicios educativos a niños y jóvenes discapacitados. Se relaciona con cambios mucho mas fundamentales que involucran a todos los niveles y sectores de la comunidad como: gobierno, autoridades educativas y escolares (como los maestros y alumnos), hasta llegar al resto de la sociedad. Estos cambios requieren la dotación de recursos humanos, materiales, actitudes positivas, valores y normas sociales. Además de cambios en la misma conceptualización de educación especial, ya no como un tipo de educación dirigida a un determinado grupo de alumnos (aquellos con deficiencias) en un determinado contexto educativo (las escuelas especiales), sino como un conjunto de servicios, estrategias y medidas puestas a disposición del sistema educativo regular para que este pueda dar respuesta a las necesidades específicas que plantean todos los alumnos. Ahora bien ante todo lo anterior cual seria la

perspectiva de los GIB., la perspectiva resulta positiva y enriquecedora ya que los niños serán beneficiados por su "regreso" al sistema regular y así el servicio se convertirá en lo que siempre luchó ser un apoyo educativo y no un "depósito" de los niños "indeseables" para otros servicios educativos. En relación al perfil, como está conformado actualmente, no resulta funcional ya que se utilizó para un objetivo. Este es, identificar a los niños GIB y funcionó para un momento específico para seleccionar a la población en el ciclo escolar 91-92. Ahora, lo que debe ser reconsiderado a la luz de la anterior acción educativa integracionista es que este perfil educativo, permita describir las características de los alumnos, maestros, currículum y la misma escuela para que el alumno logre un mayor desarrollo de sus potencialidades. Por ahora decir que indicadores lo conformarían sería "aventurado" ya que se necesita de investigaciones que aporten información al respecto y de otras que los valoren.

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

## CONCLUSIÓN

## CONCLUSIÓN

La Educación Especial atiende a través los Grupos Integrados B, a una población de alumnos que presentan problemas en el desarrollo manifestándose de manera concreta en dificultades significativas de aprendizaje en español y matemáticas que son las áreas consideradas tradicionalmente básica. Al no acceder a dichas áreas en el tiempo estimado por el Sistema Regular, los niños son candidatos a la "reprobación". No se toma en cuenta que estos niños aprenden y se adaptan a la escuela "lentamente" y requieren de mayor tiempo para la adquisición de los aprendizajes escolares.

De ahí la importancia de identificar las necesidades e intereses susceptibles de atender y desarrollarse en el ámbito educativo, agrupándolas según un perfil previamente establecido.

Por lo que la presente autora de este trabajo se dio a la tarea de realizar un estudio analítico del perfil, con la finalidad de proporcionar un soporte teórico conceptual. Encontrándose los siguientes resultados:

- 1) Deficiencias metodológicas en los anteriores perfiles a lo largo de la historia de los GIB.

Se realizaron solo sistematizaciones de las características de los alumnos, pero no se buscó una fundamentación teórica de las Dificultades de Aprendizaje que la población evidencia, facilitando al maestro un enfoque mas pedagógico ya que es el campo que le interesa.

2) Un marcado reduccionismo biológico, psicológico y sociológico en la explicación de los problemas de los niños.

3) Dificultades en la división de la población entre los distintos servicios de educación especial en la medida que se ha ido tomando conciencia de los "peligros" de las "rotulaciones" sobre todo de las que pueden surgir a partir de cuestionarios, evaluaciones escolares y pruebas psicométricas.

4) El contar con un perfil que defina a la población cualitativamente apoyado en un marco conceptual de las DA, sin descartar lo cuantitativo y los otros aspectos implicados en el proceso de selección, posibilita trazar planes de acción educativa coherentes para poder asistirlos y ubicarlos objetiva y racionalmente dentro de ese complejo que es el Sistema General de Educación.

5) Al definir a la población se define la "naturaleza del servicio siendo esta una alternativa educativa y no una "válvula de escape" de los fracasos escolares provocados por la disfuncionalidades de la enseñanza primaria regular y de otros servicios de educación especial que atienden también las dificultades de aprendizaje.

6) El hecho de utilizar un lenguaje pedagógico en el perfil lo hace accesible al docente facilitándole el trabajo en el aula.

7) Por último algunas consideraciones al perfil:

a.- Definir claramente lo que es una DA (Dificultades de Aprendizaje), en donde se propone la siguiente definición:

"Las DA serán cualquier dificultad notable que un alumno encontraría para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de edad similar, cualquiera que fuera el factor determinante en este retraso". (Marchesi 1990).

b.- Establecer una correlación entre los contenidos de aprendizaje y los niveles conceptuales de lecto-escritura y matemáticas para facilitar el trabajo psicopedagógico del maestro; y

c.- Buscar otros indicadores que amplíen el panorama de las DA en las demás áreas curriculares con el propósito de que se abarquen las tres esferas de la personalidad del niño esto es, la cognitiva, la afectiva y la psicomotriz.

## BIBLIOGRAFÍA

## BIBLIOGRAFÍA

- 1.- CAMPBELL, T.C. y FULLER, R.C. Ciclos de aprendizaje; una forma de instrucción universitaria basada en Piaget. Proyecto ADAPT. Universidad de Nebraska-Lincoln 1977.
- 2.- COLL, CESAR. Psicología y currículum. Edit. Laila. Barcelona. 1987.
- 3.- DE LA PAZ ALVA y et.al. Propuesta de atención para los GIB. Depto. de Planes y Programas de Estudio. México, 1991.
- 4.- DE LA PAZ ALVA y et.al. Informe del piloto de la Propuesta de atención para GIB, llevado a cabo en el ciclo escolar 91-92. Depto. de Planes y Programas de Estudio. México 1992.
- 5.- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Perfiles académicos de 1o. a 6o. grado para la primaria especial GIB. Depto. de Proyectos Especiales e investigación. México, 1988.
- 6.- GARCÍA, R. El desarrollo del sistema cognitivo y la enseñanza de las ciencias. Educación Vol. III. No. 42 Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, 1982.
- 7.- GOMEZ, PALACIOS, M. et.al. Prueba Monterrey para Grupos Integrados. SEP-DGEE, 1982.
- 8.- HERNÁNDEZ MICHEL et.al. Lecciones sobre metodología de las ciencias sociales. UNAM, 1985.
- 9.- KARPLUS, R. Science curriculum improvement study, teachers handbook university of California-Berkeley. Berkeley, California, 1974.
- 10.- MAIRE HENRY W. Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Buenos Aires. Edit. Amorrotu, 1982.
- 11.- MALDONADO, R.H. et.al. Experiencia de integración del niño con necesidades especiales a la escuela primaria. Ponencia presentada en el 2o. Congreso de Deficiencia Mental. México D.F. sept. 1982.
- 12.- MARCHESI A. y MARTIN. E. Desarrollo psicológico y educación. Vol. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Edit. Alianza. Madrid. España 1990.
- 13.- MARCHESI A, PALACIOS J., COLL C. Los retrasos madurativos y las dificultades en el aprendizaje Compilación. Edit. Alianza. Madrid. España 1990.

- 14.- MYERS I.P. Como educar a niños con problemas de aprendizaje Vol. I y II. Edit. Limusa. México 1991.
- 15.- MÉNDEZ RAMÍREZ I. et.al. El protocolo de investigación lineamientos para su elaboración y análisis México, 1987.
- 17.- PORTILLA CHIMAL E. Estadística. Primer curso. Edit. Interamericana. México, 1983.
- 18.- ROJAS SORIANO R. Guías para realizar investigaciones sociales. UNAM. México 1985.
- 19.- ROMERO J F Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje Vol. III. Desarrollo psicológico y educación. España 1987.
- 20.- RUEDA MAGDALENA. Informe del proyecto GIB en el D.F. Depto de proyectos especiales. México 1991.
- 21.- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Bases para una política de educación especial SEP/FONAPAS 1981.
- 22.- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Lineamientos para el diseño curricular. Consejo Nacional Técnico de la educación. México oct. 1987.
- 23.- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. La educación especial en México. SEP/FONAPAS, 1981.
- 24.- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Consideraciones en la implementación de las modalidades de atención. DGEE. Depto. de Planes y Programas de Estudio, área de aprendizaje. México 1991.
- 25.- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Programa para la modernización de la Educación Especial. 1988.
- 26.- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología UPN. México 1987.
- 27.- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Los Grupos Integrados DGEE. México, 1984.
- 28.- SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL EDO. DE NUEVO LEÓN. Caracterización de los alumnos del ciclo escolar 79-80. Monterrey 1980.

29.- SMITH L S Los niños con dificultades en el aprendizaje quienes son y les impartimos enseñanza. Secretaría del AIN. Washington D.C 1979.

30.- STEENLANDT D La integración de niños discapacitados a la educación común. Santiago, Chile 1991.

31.- Uribe A. et.al. Grupos Integrados B. Conferencias, Secretaria de educación y cultura. Monterrey, México, 1984.