



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

IZTACALA

## LA LABOR DEL PSICOLOGO EN LOS GRUPOS INTEGRADOS ANALISIS Y PROPUESTA

P01201/95  
Ej. 1

### **REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A:  
GABRIEL REYES CERVANTES

ASESORAMIENTO:

ANDRES MARES MIRAMONTES

JOSE ESTEBAN VAQUERO CAZARES

MA. GUADALUPE AGUILERA CASTRO



LOS REYES IZTACALA

1995



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## I N D I C E

### CAPITULO I

1.1) Aspectos Históricos de G.I. . . . . .	2
1.2) Cambios presentados en el transcurso del tiempo en el servicio de G.I. y en la función del Psicólogo . . . . .	5
1.3) Caracterización del área de Psicología de Grupos Integrados (Evaluación actual del desempeño) . . . . .	7

### CAPITULO II

2.1) Estructura orgánica y lineamientos técnico-operativos de G.I. . . . .	20
2.2) Bases Teóricas de la práctica del Psicólogo de G.I. . . . .	26
2.3) Reorientación de la estructura técnica del área de Psicología . . . . .	46
2.4) Análisis del vínculo entre la psicología y otras profesiones en el servicio de G.I. (Trabajo Interdisciplinario) . . . . .	94

### CAPITULO III

3.1) Descripción y análisis del puesto de Asesor Técnico así como las Actividades más relevantes en los que abarca de 1989 a 1994 en - el área de Psicología. . . . .	100
3.2) Análisis de la Demanda Institucional, de la sociedad y la formación Universitaria . . . . .	114
3.3) Conclusiones Generales . . . . .	121

## C A P I T U L O I

### (INTRODUCCION)

Este capítulo tiene la finalidad de introducir y contextualizar al lector en los inicios de los Grupos Integrados (G.I.) a Nivel Nacional basado en un folleto de divulgación de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) titulado "Los Grupos Integrados (1984), y particularmente en relación al Estado de México se apoyó en documentos internos.

Paralelo a estos aspectos históricos de G.I. se analizan los cambios que se ha dado en el área de Psicología que conlleven a una caracterización actual de ésta área.

### 1.1) Aspectos Históricos de Grupos Integrados

Los problemas en el aprendizaje más frecuentes en primer grado de escolaridad primaria, están relacionados a la adquisición de la Lengua Escrita y/o al cálculo, y constituyen una de las causas decisivas de la reprobación y la deserción escolar.

La necesidad de atender estos problemas, planteó la necesidad de crear un nuevo servicio específico dentro de la Escuela Primaria. La Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) asumió la responsabilidad de diseñar un servi-cio que permitiera en un corto plazo la detección, diagnóstico y tratamiento psicopedagógico de los niños con problemas en el aprendizaje.

El objetivo del servicio, era reincorporar al proceso regular de enseñanza -- primaria a alumnos menores de diez años que habiendo tenido experiencia esco--lar en primer grado, no adquirieron la Lengua Escrita y el Cálculo.

Durante el período 1970-71 surgieron los primeros Grupos Integrados (G.I.) en la Ciudad de Puebla; para el período 1971-72 hicieron su aparición en el D.F., bajo el auspicio del entonces Subsecretario de Educación Primaria y Normal - Profesor Ramón G. Bonfil. Se escogió para realizar ésta experiencia al Centro Escolar México, ubicado en la Colonia Pensil, compuesto por seis escuelas pri--marias. (tres matutinos y tres vespertinos). La elección se fundó en algunas características de este complejo escolar: El elevado número de la población - escolar y la extracción social de los niños, provenientes en su mayoría de familias de bajos ingresos y muy heterogéneas desde el punto de vista sociocul--tural.

A efectos de seleccionar la población del nuevo servicio, se creó la Unidad - Técnica de detección que estaba compuesta por Psicopedagogos, Psicólogos, un Médico y varios Trabajadores Sociales. En el Área Psicopedagógica se aplicaron Test Psicológicos, entre otros el Detroit-Engels y el Rutgers Drawing, complementados con una batería para trabajo individual (aplicada a los casos que presentaban una problemática compleja) integrada por el Terman-Merril y Bender.

En el área Sociológica se llevó a cabo una investigación de la población exa--minada y de grupos de familias para conocer la situación social en que se de--senvolvían.

Por último se realizó una evaluación pedagógica a nivel colectivo e individual, que permitió determinar el nivel pedagógico de los niños.

Como se crearon los primeros Grupos Integrados (G.I.), que en número de siete - atendían a 167 alumnos.

El carácter experimental y los éxitos obtenidos permitieron extender este servicio a varias entidades federativas (Coahuila y Quintana Roo).

Entre 1973 - 1974 se llevó a cabo el "Plan Saltillo" se aplicó a toda la población escolar de Saltillo que integraba en 1er año a 6,425 niños, lo que se dió en llamar Bateria Gruesa, compuesta por las pruebas Detroit-Engels, Figura Humana (Técnico Koppits) y Rutgers Brawing. De esta población 1,570 niños presentaron problemas aparentes y fueron enviados a los Centros de Diagnóstico, donde - se les aplicó una batería fina para precisar el diagnóstico.

El resultado de la aplicación de la Bateria Fina fue el siguiente:

135 niños no tuvieron ningún problema; 235 presentaban problemas aparentes y -- fueron enviados a los Centros de Diagnóstico.

El resultado de la aplicación de la Bateria Fina donde se precisó el diagnósti- co y se obtuvo lo siguiente:

135 niños no tuvieron ningún problema, 235 niños presentaban algún grado de De- ficiencia Mental y 1200 tenían problemas de Aprendizaje.

Con estos últimos niños que habían reprobado primer año se crearon los primeros Grupos Integrados en Coahuila. Para preparar el personal docente especializado que requería el servicio se creó la Escuela Normal de Especialización en Salti- llo, en esta etapa, todavía no se había unificado el servicio: Se exigían distin- tos requisitos de ingreso, era variable el período de permanencia de los niños y la evaluación era colectiva. En consecuencia, si bien el objetivo general del servicio estaba definido claramente, había cierta diversidad en los objetivos - específicos.

En 1974 se creó la Supervisión de Grupos Integrados en el Distrito Federal en el mismo año, la Dirección General de Educación Especial y la Dirección General de Educación Pública del Estado de Nuevo León, crearon un Programa coordinado que se denominó "Plan Nuevo León" para estudiar y atender las dificultades que afectaban el rendimiento escolar de niños repetidores de 1er. año de primaria y --

aquellos de 2º año que no habían adquirido los aprendizajes básicos de primero. Es innegable la importancia que tuvo el Plan Nuevo León para la instrumentación de un Plan Nacional de Grupos Integrados. Este plan se inició en 1974, se estableció con carácter experimental, teniendo como objetivos fundamentales los siguientes:

- a) Auxiliar a la Educación Primaria del Estado de Nuevo León en la solución de los Problemas y Dificultades en el Aprendizaje Escolar.
- b) Contribuir a la prevención de la deserción y reprobación escolar en los primeros grados de la Educación Primaria.
- c) Adquirir la experiencia necesaria que permita el desarrollo de acciones similares a nivel nacional y
- d) Promover la formación de equipos multiprofesionales formados por Psicólogos, Psicopedagogos, Médicos, Trabajadores Sociales y Maestros de Lenguaje.

El planteamiento de tales objetivos requirió la implementación de un servicio - cuya organización y funcionamiento, permitiera construir un Modelo de Atención Generalizable al resto del País. Así el Plan Nuevo León se estructuró de la siguiente forma:

- a) Un Centro Piloto, orientado a las labores de conducción, supervisión, asesoría e investigación.
- b) Centros Seccionales, responsables de la atención técnica multidisciplinario de los Grupos Integrados a través de un equipo construido por: Psicólogos, Médicos Pediatras, Trabajadores Sociales y Maestros Especialistas de Lenguaje, desempeñando actividades como: Diagnóstico Integral, Detección de la población, Observaciones en los grupos, Comunicación continua con los Maestros Especialistas, Orientación a padres, etc.
- c) Los grupos primarios para evitar la marginación del niño del medio escolar, promoviendo así la participación continua en las actividades regulares de la escuela.

Estructurando el Plan Nuevo, las actividades se centraron en torno a tres objetivos:

- a) Detección para lo cual se diseñó el instrumento denominado "Prueba Monterrey"

- b) Diagnóstico con la participación de los integrantes del Equipo Multidisciplinario y
- c) Reeducción a través de los Grupos Integrados atendidos por Maestros Especialistas.

Es importante enfatizar que, la experiencia del Plan Nuevo León permitió elaborar una estructura sólida en el terreno de la atención de los niños con problemas en el aprendizaje, y a la vez se convirtió en el Modelo de atención que actualmente se extendió por la República Mexicana.

En 1979 se introdujeron los Grupos Integrados al Estado de México, inicialmente con 14 Grupos en una zona marginada del Municipio de Tlalneantla y 14 más en el Municipio de Naucalpan. Un año después, en 1980, se formaron otros 14 en Toluca y 14 más en la zona del Molinito, Municipio de Naucalpan. Para el próximo año escolar (1981-1982) se duplica el número de las ya existentes y se abrieron otros en Cd. Netzahualcóyotl en 1983-1984.

Las condiciones técnicas en que se abrieron los Grupos Integrados no fueron las mejores debido a que la mayor parte de profesores eran egresados de la Normal - Básica y no contaban con experiencia previa para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje. En cuanto el equipo de apoyo tampoco cubría el perfil necesario para estas actividades ya que no contaban con la experiencia para tratar problemas de aprendizaje.

#### 1.2.) Cambios presentados en el transcurso del tiempo en el Servicio de G.I. y en la función del Psicólogo.

Al iniciar este proyecto en el Estado de México el Marco Teórico que regía era Neurofisiología de Juan Azcoaga. Esto era primordialmente para Pedagogía que - evaluaba a través de sus instrumentos las funciones Cerebrales Superiores que comprendían las GNOSIAS, PRAXIAS Y LENGUAJE, así como los dispositivos básicos del aprendizaje que son la Motivación, Memoria, Atención y Sensopercepciones, y la Actividad nerviosa superior que era evaluada a través del equilibrio que se manifestaba entre la excitación y la inhibición. En cuanto al equipo de apoyo - se empezaba a definir su intervención; cada una de las áreas buscaba la definición disciplinaria de tal manera que permitiera generar un trabajo interdisciplinario.



En este momento del trabajo es importante aclarar que de aquí en adelante el -- trabajo se referirá a los cambios técnicos-operativos que se han ido dando a -- través del tiempo dentro del área de psicología considerando los cambios de Marco Teórico del área de Pedagogía como área rectora del servicio que brinda en el Estado de México.

El área de Psicología en ese momento se ubicó en el diagnóstico psicológico con el objetivo de medir las capacidades intelectuales con que cuenta el niño a partir de lo cual habrá que ayudarlo a comprender sus deficiencias, se aplicaba el estudio básico a todos los alumnos de la Unidad.

Este estudio comprendía una entrevista (anamnesis); El Test Bender y el Test del Dibujo de la Figura Humana (DFH). Por otra parte cuando se detectaba que no pertenecían al servicio se canalizaban a otra institución con la aplicación del Estudio fino que incluye los instrumentos del Estudio básico y el Test Wisc RM. - Estos instrumentos eran evaluados e interpretados a través de un modelo psicométrico. Por otro lado existía la demanda por parte de la D.G.E.E., de que el Psicólogo ofreciera un tipo de atención terapéutica a los alumnos que no manifestaban un progreso en su aprovechamiento escolar.

Sin embargo, esta situación no era definida con claridad de lo que esperaba que realizara el psicólogo.

En cuanto a la eficacia y eficiencia del psicólogo en estos inicios era deficiente ya que no lograba cubrir la demanda del diagnóstico de la población, debido a esto pocas oportunidades se presentaban al psicólogo en llevar a cabo la atención terapéutica que se le solicitaba.

En el ciclo escolar 1983-1984, se presentó un cambio en el Marco Teórico rector de Educación Especial, en donde es desplazada la teoría neurológica de Juan Azcoaga por la teoría psicogenética de Jean Piaget debido a cuestiones de Política Educativa.

El área de Pedagogía recupera la evaluación de sus instrumentos dándole una interpretación psicogenética, en donde se incluyen como elementos básicos en el diagnóstico las características de los períodos del desarrollo intelectual de este marco teórico, evaluados en la Prueba Monterrey, y en propuesta de la Lecto Escritura y Cálculo basadas en este nuevo Marco teórico (elaboradas por el equipo técnico de la D.G.E.E., dirigido por Margarita Gómez Palacios y Emilia Ferreiro).

### 1.3) Caracterización del área de Psicología de G.I.

(Evaluación actual del desempeño)

El área de Psicología retoma el nuevo Marco Teórico de una forma dinámica dentro de su práctica, en donde incluye en lugar del Estudio básico, el Método Clínico y se presenta una demanda de tratamiento que debe de realizar éste, a los alumnos que presentan dificultades severas en su proceso de adquisición de la Lecto-escritura y Cálculo. Su intervención terapéutica es guiada a través de la Propuesta de aprendizaje de las Matemáticas en Grupo Integrado, de la D.G.E.E.

En cuanto a los alumnos a canalizar a otra institución se seguan aplicando los instrumentos ya mencionados para dicho procedimiento.

Estas actividades aparentemente cubrían las necesidades de la institución a un nivel técnico del área, sin embargo la realidad de ese momento es que los psicólogos de los servicios no contaban con el dominio del Marco teórico que les permitiera hacer uso del Método clínico dentro del salón de clases lo cual lo llevaba a continuar aplicando el Estudio básico a la población.

En cuanto a la atención que brindaban en la terapia no era clara ya que los directores de las Unidades comentaban que se confundía la intervención del Psicólogo con la de los Maestros de grupo (Pedagogía). Esta situación se agravó por falta de continuidad en el trabajo técnico debido a la renuncia del Asesor de ésta área, lo cual derivó ausencia de asesorías y capacitación a los psicólogos de los servicios de Grupos Integrados, por un período de dos años aproximadamente. El siguiente Asesor empezó a fortalecer la observación dentro del salón de clase como una parte del método clínico y en relación a las terapias se definía ésta actividad dentro del campo de la lógica matemática (Clasificación, Seriación y Conservación). En este momento no se pudo lograr una consolidación en cuanto al modelo de atención que se pretendía implementar con los psicólogos debido a intereses personales del asesor por lo que no se pudo dar un seguimiento en los servicios de asesoría y capacitación, presentándose esta situación por un período aproximado de un ciclo escolar.

En septiembre de 1989 se incorpora el tercer Asesor Técnico de esta área generando actividades y cursos que conllevarán a los Psicólogos al dominio de la Batería Psicológica de Educación Especial, por otra parte se retoman los elementos teóricos de la Teoría Psicogenética que permitieran llevar a la práctica la aplicación del Método Clínico. También se definió el tipo de atención terapéuti

tica que brindaba el psicólogo en términos de atención psicopedagógica basada en la psicogenética y en el tipo de razonamientos evaluados por la batería de - Educación Especial.

Esto era expresado de la siguiente manera:

RAZONAMIENTO VERBAL : = Información  
- Semejanzas  
- Vocabulario  
- Comprensión

RAZONAMIENTO NO VERBAL :

- Organización Perceptual: -Rompecabezas  
-Laberintos  
-Dibujos de figuras

-Estímulos Comunes: -Figuras incompletas  
-Ordenamiento de dibujos  
-Reconocimiento de figuras y acciones

- Estímulos Abstractor: -Claves  
-Diseño de Cubos  
-Manejo de bloques lógicos.

PSICOMOTRICIDAD: -Gruesa  
-Fina

DISPOSITIVOS BASICOS DEL APRENDIZAJE

(Marco Teórico Neurológico)

- Atención  
- Memoria  
- Sensopercepciones  
- Habitación  
- Motivación.

Cabe señalar que las acciones que realiza este último Asesor correspondían a -- las demandas generadas por la D.G.E.E., las cuales ya fueron expresadas cuando se mencionó el cambio de Marco Teórico y es necesario aclarar que la función -- del asesor técnico es instrumentar en forma práctica y eficiente dichas deman-- das institucionales. Debido a esto se generó el Modelo que se acaba de mencio-- nar con la intención de que los psicólogos pudieran orientar su práctica en la identificación de los alumnos que requerían el apoyo Psicopedagógico y por otra parte guiará esta atención en el proceso terapéutico. Este Modelo propuesto es-- taba sustentado por un documento generado por el Asesor que explicaba la termi-- nología empleada en relación a la psicogenética. También incluía una serie de - actividades para ser trabajadas por los alumnos.

En el ciclo escolar 90-91 y 91-92 la D.G.E.E., a través de sus capacitadores -- inicia un trabajo con los asesores de psicología del D.F. y Estados periféricos a la Capital dentro de lo cual estaba incluido el Estado de México.

Este trabajo tenía como objetivo proponer un programa de capacitación para los psicólogos, que laboran en los Servicios de Educación Especial, a través de una propuesta que incluía los siguientes puntos: (D.G.E.E., DEPTO. DE CAPACITACION 1990):

- I.- Antecedentes del área de Psicología en dos vertientes:
  - a) Reflexión en torno a la función y práctica de los Psicólogos en los servi cios.
  - b) Reflexión sobre los programas de capacitación.
- II. Planteamiento acerca de la práctica posible de los Psicólogos en los Servici os de Educación Especial.
- III. Propuesta de Capacitación con los contenidos temáticos esenciales.
- IV.- Algunas consideraciones sobre la implementación de la Propuesta de Capacita ción.

A continuación mencionaré los aspectos de dicha propuesta que servirán para un análisis posterior de éste trabajo.

En cuanto a los antecedentes del área de Psicología, en relación a las reflexione s en torno a la demanda institucional y a la función del Psicólogo.

La demanda que la institución le hace al psicólogo se expresa de la siguiente manera (Manual de Operaciones de los Servicios de E.E. S.E.P./D.G.E.E.).

"Colaborar en el proceso de Atención Psicopedagógica de los alumnos mediante la realización del diagnóstico específico, el apoyo al personal docente y la orientación a padres de familia".

Se menciona que ésta demanda tiene dos formas de expresarse: Una la forma explícita que establece el QUE HACER (Colaboración en el proceso...), HACIA QUIEN se dirige la acción (al alumno ya sea de manera directa o a través del maestro o de los padres). Otra la forma implícita o encubierta y que requiere un mayor esfuerzo de lectura e interpretación por parte del psicólogo para comprender su significado, es decir, ¿Qué se espera en realidad de él?.

Ante esto se menciona que la respuesta que da el Psicólogo resulta infructuosa ya que, además de lo ambiguo de la demanda, este la interpreta y responde a ella de muy diversas maneras a partir de su concepción de aprendizaje y educación, así como del eclecticismo teórico y técnico en que fué formado, es decir, de una teoría que tanto a principios epistemológicos, nos remite, así sea inconscientemente a sistemas de valores, a traumas ideológicos, a opciones filosóficas, a modelos científicos, etc. Y esta situación finalmente no hace más que reflejar la complejidad de la misma disciplina, lo que se evidenció de manera contundente en la indefinición de su objetivo de estudio, desde su origen a una multiplicidad de marcos teóricos con objetos de estudio y metodologías de abordaje igualmente diversos (Op. Cit. D.G.E.E. D.C. 1980).

En cuanto al siguiente punto de los antecedentes, se hace mención de que el Departamento de la Dirección Técnica ha hecho intentos por normar el aspecto técnico de la acción del psicólogo en los Servicios de E.E., en donde a partir de la función que se le tiene asignada, ha quedado organizada en los siguientes -- cuatro programas:

P R O G R A M A S	AREA DE ATENCION	MARCO TEORICO
1. Diagnóstico Psicológico	(todas las áreas)	Ecléctico
2. Apoyo Psicopedagógico	(Grupos Integrados)	Teoría Psicogenética
3. Apoyo Psicológico	(Centro Psicopedagógico)	Teoría Psicoanalítica
4. Trabajo con Padres	(Esc. Educ. Especial)	Teoría de Grupo Operativo.

se expresa que estos han partido de una visión fragmentada y desarticulada de la práctica del psicólogo y del niño hacia quien dirige su acción provocando -- que su labor sea poco provechosa.

Se ha caracterizado actualmente la práctica de la siguiente manera:

#### A) Diagnóstico Psicológico

En este punto se menciona que en el diagnóstico Psicológico es donde ha centrado básicamente su acción el Psicólogo, siendo considerado como la "medición" de las capacidades intelectuales con que cuenta el niño a partir de lo cual hay que ayudarlo a comprender su deficiencia. A pesar de los intentos que se han -- realizado para lograr en el psicólogo una concepción del diagnóstico como un -- proceso de investigación que permita dar cuenta de la problemática del niño des de un enfoque clínico, éste no se aleja todavía de un modelo psicometrísta con intenciones preponderantemente funcionalistas, es decir de "adaptación" en el -- sentido alineante al medio.

#### B) Apoyo Psicopedagógico.

Cabe señalar que este punto es importante para este trabajo que se desarro-- llaba en Grupos Integrados (G.I.) Este apoyo ha sido interpretado, en la mayoría de los casos, tanto por el Psicólogo como por el resto del personal de la ins-- titución, desde el punto de vista cognoscitivo (racional) lo cual ha llevado al psicólogo a pesar que su quehacer tiene que ver con "estimular al niño para que desarrolle su inteligencia a través de acciones que caen más en el campo de lo pedagógico que de lo psicológico.

Encontrándose frecuentemente que el psicólogo pasa a ser una extensión del maes-- tro, o bien, se convierte en el "maestro particular" de cada niño, aún cuando - su formación no le permita atender en esos términos a los alumnos.

#### C) Apoyo Psicológico.

Se le ha situado en el plano de lo afectivo llevando al psicólogo a conside-- rar las dificultades del niño como consecuencia de una "problemática emocional" la cual muchas veces ni siquiera es develado y, por ende, a pesar de intervenir en un sentido "Psicoterapéutico", aún a pesar de todas las implicaciones que -- tal intento conlleva: Contraposición con el objetivo pedagógico de la institu-- ción, la necesidad de un encuadre específico para la atención y una sólida for-- mación teórica y técnica que garantice una oportuna y eficaz intervención en es te sentido. A pesar de que esto se logrará cubrir, sin embargo se cuestiona si

realmente este sería su objetivo en función del objetivo general pedagógico.

#### D) Trabajo con Padres

El trabajo con padres se ha visto reducido, la mayor de las veces, a pretender decirles a los padres de manera de consejo, como "conducirse" con respecto al niño es decir, "que hacer" o "que no hacer" esperando con esto que el niño - "supere" sus dificultades a partir de algún tipo de modificación en la realidad que vive el niño, no considerando que la queja de los padres en torno al síntoma que expresa el niño nos remite a su propia problemática como adultos en tanto que el niño es el soporte de aquello que los padres no son capaces de afrontar.

#### ANTECEDENTES DE LA CAPACITACION

El área de Psicología fué implementada en 1982 como parte del Departamento de Programación Académica, ante la necesidad de contar con un equipo que normará y capacitará a los psicólogos que trabajan en los servicios del sistema de Educación Especial.

La primera tarea del área fue establecer una batería de pruebas psicológicas -- que permitieran unificar criterios para el diagnóstico psicológico.

En el primer momento, la capacitación se centró principalmente en el diagnóstico psicométrico, ya que los criterios para definir al sujeto de atención se basaban en los resultados cuantitativos de las pruebas (coeficiente intelectual; C.I.) . Se logró unificar la batería de pruebas psicológicas. Este modelo psicométrico predominó por muchos años en la práctica del psicólogo.

El siguiente intento en la capacitación fue en el sentido de propiciar un enfoque clínico en el diagnóstico psicológico, a través del manejo de la entrevista psicológica desde una perspectiva psicoanalítica. Dentro de este mismo enfoque se consideró necesario abordar más elementos teóricos que permitieran una mejor comprensión de los datos que se obtienen durante el proceso del diagnóstico psicológico, contemplándose como contenidos de la capacitación los marcos teóricos psicoanalíticos y psicogenéticos bajo un enfoque de desarrollo, hacia lo cual - cabe hacer dos precisiones:

- 1.- No se establece con claridad los diferentes objetos de estudio que aborda - cada marco teórico.

2.- Se hace una lectura desarrollista de la teoría psicoanalítica, omitiendo - conceptos fundamentales de la misma como inconciente, transferencia etc.

A partir de 1983, hubo un primer intento para abordar otras áreas de trabajo, - planteándose cuatro acciones, del psicólogo que le permitieron cumplir la fun-- ción asignada:

- 1) Diagnóstico Psicológico
- 2) Apoyo Psicopedagógico
- 3) Apoyo Psicológico
- 4) Trabajo con Padres.

En 1985, se hace un planteamiento más amplio del programa de capacitación, orga nizándolo en cuatro subprogramas que corresponden a dichas funciones. En cada - subprograma se plantearon tres cursos que van desde la función teórica hasta el desarrollo de estrategias para cada función. (cabe hacer mención que estos cur- sos los recibió la primera asesora del área de Psicología de G.I. de lo cual ya se comentó anteriormente. Sin embargo sí es necesario comentar que el último -- asesor no logró rescatar información de éstos cursos).

En cuanto al programa de apoyo psicopedagógico (el cual esta relacionado exclu- sivamente con G.I.) en un principio se plantea como la colaboración entre el ma estro y el psicólogo, donde esta última abordará aspectos psicológicos del --- aprendizaje desde la perspectiva psicogenética.

Es importante señalar que la misma D.G.E.E., a través de sus capacitadores re- cientemente manifiestan que este tipo de trabajo se concibe plenamente pedagógi co, incluso el programa se llamaba "Apoyo Pedagógico", resulta también signifi- cativo que la estructura conceptual que subyace al mismo, es idéntica a la que se utiliza en la capacitación de los docentes. (Es importante aclarar que el cuadro sinóptico que representa la propuesta de atención psicopedagógica hecha por el último asesor no tiene relación con estos programas de capacitación peda gógica dirigida a trabajar la clasificación, seriación y la conservación).

Por otra parte con respecto al curso que ha seguido el programa de apoyo psico- lógico se observa la intención de incluir el marco teórico psicoanalítico sin - considerar la diversidad de corrientes las cuales en ocasiones llegan a ser -- opuestas en sus postulados, siendo notorio que en este programa no se ha consi-



derado lo anterior ya que es frecuente la utilización indiscriminada de las diferentes escuelas en un mismo programa de capacitación. También se observa una indiferenciación en la aplicación de este marco teórico; se busca una labor terapéutica de juego, terapia familiar etc. Sin embargo se cuestiona ante esto si realmente el modelo terapéutico responde a los objetivos de la institución educativa y la carencia de herramientas conceptuales y técnicas para llevar a cabo esta labor.

En relación al trabajo con padres es posible considerar tres momentos: El primero fue un intento de utilizar el modelo terapéutico psicoanalítico en el manejo de grupo a padres. Este intento fracasó al no considerar las dificultades institucionales para su implementación y la necesidad de la formación a largo plazo, del personal encargado de dicha tarea. El Segundo intento consistió en la utilización de grupos operativos, si bien esta propuesta era más clara sobre el marco teórico en el que se sustenta, así como en considerar el aspecto institucional para su implementación presentaba dos problemáticas importantes, a saber -- que era la dificultad para capacitar a los psicólogos para manejar los grupos operativos y la definición respecto a su función pedagógica o terapéutica. La Tercera propuesta es la utilización de los grupos de reflexión con padres, el objetivo es crear un espacio de reflexión para los padres, en el cual puedan -- elaborar lo que les significa tener un hijo con necesidades de Educación Especial.

Se fundamenta en la teoría psicoanalítica e intenta responder desde lo psicológico pero acorde con la demanda y objetivos de la institución escolar, es decir sin caer en la psicoterapia.

Si bien este es uno de los programas que ha planteado con mayor claridad cual es el objeto y campo de intervención del psicólogo, la principal dificultad para su implementación no radica en la capacitación, ya que aunque inicialmente se planteó la capacitación a largo plazo, se finalizó dando un curso de capacitación de dos semanas para los psicólogos encargados de coordinar estos grupos. Otro de los obstáculos determinantes de el poco éxito de este programa, fue la falta de supervisión y seguimiento de los grupos que trabajan bajo esta perspectiva.

Los autores de la propuesta de capacitación señalaron que los psicólogos de educación especial carecen de una identidad profesional debido a que la práctica - de éstos se agrupa en tres modelos que son psicometrista, pedagogizante y terapéutico, en estos tres modelos el psicólogo asume la demanda médico-pedagógica, en la medida que su respuesta se centra en el niño sin considerar que este es - un emergente de una problemática que no necesariamente tiene su origen en él, - siendo más frecuente que hay que buscar su origen en la familia o en la misma - institución escolar.

En cuanto a los programas de capacitación se señala la falta de organización -- planeación a largo plazo y sistematización (ya que hasta la fecha sólo se cuenta con programas de cursos desarticulados y sin continuidad), tanto en términos de contenidos como en la metodología y la implementación.

Por último cabe señalar que en gran medida la dificultad para llevar a cabo la capacitación radica no solo en el área, ya que ha sido frecuentemente que muchos de los programas planeados no pudieron llevarse a cabo o fueron modificados de tal manera que perdieron su esencia siendo en gran medida responsabilidad de otras instancias (administrativas, autoridades, presupuestos, etc.) el poner obstáculos para la implementación de estos programas.

#### Práctica posible del Psicólogo.

Los autores de este documento señalan que al hacer una propuesta sobre la práctica posible que el psicólogo puede desarrollar en los servicios de educación - especial se parte de que la institución ha considerado las posibilidades y limitaciones de los sujetos que atiende elaborando propuestas pedagógicas que permitan construir situaciones enseñantes que hagan posible el aprendizaje para di--chos sujetos.

El Psicólogo debe apoyarse en el proceso enseñanza-aprendizaje desde el punto - de vista psicológico, es decir deberá poder explicar los factores que determi--nan el no aprender en el sujeto y la significación que la actividad cognitiva - tiene para él, en donde el no aprender es no adaptarse se entiende como un sín--toma que expresa, por una parte, la denuncia de un mal que está en otro lugar, fuera del sujeto la familia, la escuela.

De esta forma la intervención del psicólogo es descubrir la articulación de -- aquellos elementos (del niño, de la familia a la escuela) que dan razón al síntoma, de tal forma que permita descentrar al niño de ser portador de esa proble mática para permitirle al sujeto ubicarse en el lugar desde el cual el comporta miento patológico sea prescindible.

Así entendiéndolo él no aprende, el psicólogo tendrá que descifrar aquello que el síntoma trata de encubrir a fin de ubicar en el discurso lo que ocurre, es decir el lugar desde donde el sujeto habla, a quién se dirige y para quiénes lo hace.

Para entender la demanda institucional que se le hace al psicólogo sin caer en el modelo médico-pedagógico su concepción de este debe ser diferente de lo que hasta ahora se ha considerado que el educando es, razón por la que se afirma que el niño NO ES un ser pasivo respecto a la información que recibe; NO ES un ser aislado de su medio ambiente que de pronto se descompone y no funciona. En cambio, el niño sí es un ser humano en desarrollo; SI ES un ser permeable a las vicisitudes de su medio ambiente; si es un ser activo capaz de adaptarse -- por sí mismo a las circunstancias que se le presentan.

Se menciona que es necesario plantearse una concepción diferente de lo que es -- nuestro sujeto de atención, para esto señalamos la necesidad de adjudicarnos un marco teórico, entendiéndolo éste como el sistema conceptual que permite una de-- terminada lectura de la realidad a partir de la cual se incidirá en ella.

Reiteradas ocasiones hemos señalado que en la demanda de la institución subyace un discurso médico-pedagógico y que responder a él promueve una práctica esté-- ril en tanto no se toca el núcleo del problema. Por tanto requerimos de marcos teóricos que posibiliten una lectura crítica de la demanda, lo que implica una lectura no sólo de lo explícito, sino preponderantemente de lo implícito. Por -- otra parte es importante considerar que el objeto de estudio de la psicología, dada su complejidad deberá ser tratada desde una multiplicidad de abordajes, es ta complejidad supone lecturas diversas de dos marcos teóricos que conceptualicen dicho objeto de estudio de manera distinta, en donde no se pretende lograr una pseudointegración dado que las diversas dimensiones de abordaje no son propias del objeto, sino de los marcos teóricos, proponemos por tanto, una clara -- delimitación de cada marco teórico en cuanto a su objeto de estudio, sus concep tualizaciones y herramientas de intervención.

Se confirma que tanto la teoría psicogenética como la teoría psicoanalítica permitan una lectura crítica. Se concluye en este programa de capacitación que el quehacer del psicólogo tiene que ver ante todo con poder hacer una lectura, desde lo psicológico, de la realidad (familiar o escolar) en que se haya inmerso - el niño con requerimientos de educación especial y del significado que este tiene para el niño, a fin de poder explicarse así mismo y, en un segundo momento, al maestro, a los padres e incluso al propio niño las condiciones que han hecho posible la problemática específica que presenta, de tal manera que pueda promover las condiciones en las cuales el problema del niño ya no sea necesario.

Después de analizar algunos puntos de la propuesta de capacitación de la DGEE, que dan elementos teórico y prácticos para realizar una caracterización actual de los psicólogos de grupo integrado por otra parte es necesario rescatar los antecedentes del cambio del Modelo de atención de esta área. A principios del ciclo escolar 92-93 se presentó un documento de S.E.P., D.G.E.E., Central, titulado "La participación del psicólogo en Educación Especial" (1992) en donde se estipula que los psicólogos de educación especial brindarán la atención a través del diagnóstico, orientación y canalización lo cual no alteró la práctica realizada hasta el momento por los psicólogos de las diferentes modalidades de atención de Educación Especial.

Sin embargo, los Psicólogos de Grupo Integrado si se presentó un cambio radical en su práctica ya que en éste servicio este profesional como parte de su práctica ofrecía una atención terapéutica de apoyo psicopedagógico la cual fue dirigida a orientación ya que el diagnóstico y canalización si lo venía realizando.

En los ciclos escolares anteriores 90-91 y 91-92 Psicólogos de Grupo Integrado aparte de realizar el diagnóstico y canalización brindaban un tratamiento psicopedagógico el cuál siempre fue cuestionado por diferentes autoridades (directores y supervisores), que mencionaban que no había resultados, avances positivos, de los alumnos que recibían este tipo de tratamiento que brindaba este profesional, ante ésta situación fue bien aceptado por los Supervisores de Educación Especial el cambio que se dió para el área.

Como se comentó hace un momento el cambio se dió a principios del ciclo escolar 92-93 y se vino consolidando el nuevo Modelo de atención en el ciclo escolar - 93-94. A través de asesorías directas y supervisiones técnicas (trabajo directo de campo) se observa que los psicólogos ya reconocen los intrumentos técnico- -

operativos pero se requiere trabajar más de fondo los marcos teóricos que sustentan su práctica cotidiana ya que por lo general su intervención se ve limitada en cuanto a la lectura de la realidad que permita conceptualizar la problemática de los alumnos que requieren una definición clara de su situación que dé pauta para recibir la atención educativa que requiere.

Por lo general el psicólogo de Grupo Integrado hasta este momento hace uso de la batería psicológica de educación especial desde un punto de vista psicométrico empleando el modelo de atención a la demanda médico pedagógica en donde se busca la problemática directamente en el alumno sin considerar las situaciones del contexto de alumno (familia y escuela), por otra parte se requiere sensibilizar a los psicólogos en su labor profesional para que abandonen estereotipos burocráticos que perjudican directamente su intervención tanto en el diagnóstico, orientación y canalización.

## C A P I T U L O    I I

En éste capítulo en el primer punto describiremos los lineamientos técnico-operativos de G.I. basados en el Manual de Organización de G.I. emanados por la D.G.E.E. (1983).

En el segundo punto se mencionan algunos conceptos generales de la teoría psicogenética y psicoanalítica que son estipulados por la D.G.E.E., para guiar la práctica del psicólogo y generar una congruencia en la terminología técnica con las demás áreas que participan en G.I.

En el tercer punto describimos el Nuevo Modelo de Atención del Psicólogo de G.I como una respuesta a la instrumentación práctica a la realidad de las modificaciones de los lineamientos técnicos para el área de Psicología derivados del documento de la D.G.E.E. titulado " La práctica del Psicólogo en la Educación Especial" (1992).

En el cuarto y último punto de este capítulo analizamos la importancia que representa el trabajo interdisciplinario dentro de Educación Especial.

## 2.1) ESTRUCTURA ORGANICA Y LINEAMIENTOS TECNICO OPERATIVOS DE G.I.

OBJETIVO: Brindar atención psicopedagógica a los alumnos menores de 10 años que habiendo tenido experiencia escolar en primer grado de primaria, no han adquirido la Lecto-Escritura y/o Cálculo debido a problemas en el desarrollo de los procesos educativos básicos, con el fin de incorporarlos al proceso regular de --- aprendizaje.

- Es fundamental resaltar que los niños con problemas de aprendizaje cuentan con sus capacidades cognitivas e inteligencia normal, pero por razones particulares poseen dificultades en torno a la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo, pudiendo aún manifestarse brillantemente en otras áreas de conocimiento. Las razones particulares de su dificultad en el proceso de aprendizaje de determinadas áreas, radican por un lado en un bloqueo o falta de desarrollo en el proceso psicogenético de las nociones del número natural y de la Lengua-escrita; y por otro lado, en el método pedagógico tradicional de la enseñanza de la Lecto-escritura y el Cálculo. El cuál parte del principio implícito o explícito de uniformidad - del proceso de enseñanza-aprendizaje y del supuesto de que todos los alumnos de determinada edad se encuentran en igualdad de condiciones para iniciar el aprendizaje normal.

Por otro lado los principios metodológicos fundamentales a el trabajo de los G.I, se han implementado para favorecer el proceso que está en la base de los conocimientos elementales de la Lecto-Escritura y el Cálculo, articulando sistemáticamente cada etapa en el proceso mismo de construcción de la totalidad del conocimiento. Para ello es necesario trabajar al propio ritmo de aprendizaje del niño, con mayor atención personal. Por parte del maestro de grupo y tomar en cuenta al mismo tiempo, las valiosas implicaciones que para el proceso de socialización -- conlleva el trabajo en forma colectiva.

### INSTRUMENTOS PSICOPEDAGOGICOS PARA LA SELECCION DE LOS ALUMNOS EN LOS G.I.

El funcionamiento de los G.I. (ver diagrama 1) se inicia con el reporte que ha - elaborado el maestro del grupo de primaria de todos aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje en los campos de Lectura, Escritura y el Cálculo y - son probables candidatos a reprobar, esto se realiza durante el mes de mayo y junio de cada ciclo escolar.

En el mes de septiembre se aplica la Prueba Monterrey. Dicho instructivo, consta de lo siguiente:

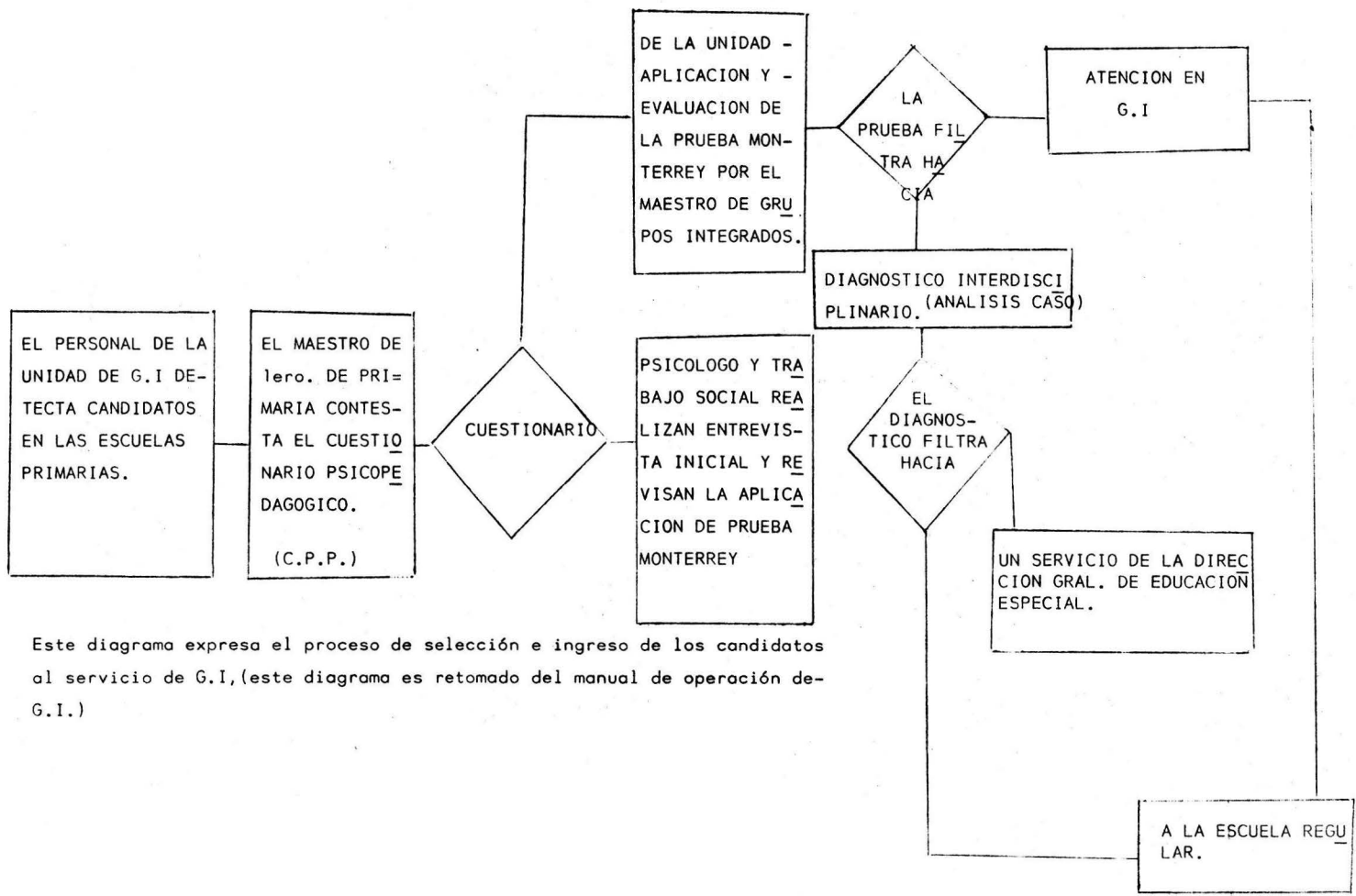


DIAGRAMA 1

Este diagrama expresa el proceso de selección e ingreso de los candidatos al servicio de G.I., (este diagrama es retomado del manual de operación de G.I.)



Una primera parte denominada noción elemental del número natural que a su vez integra tres aspectos: Clasificación Lógica, Seriación y Conservación de la Cantidad Discontinua, y' una segunda parte denominada Noción Elemental de la Lengua Escrita con los siguientes aspectos: Noción Gramatical de la Oración Escrita y - Noción Gramatical de la Palabra Escrita.

#### INSTRUMENTOS PSICOPEDAGOGICOS PARA LA ATENCION EN LOS GRUPOS INTEGRADOS.

El análisis de los perfiles obtenidos determinará los candidatos a G.I. iniciándose así el proceso de actividades del mismo. Dichas actividades curriculares manifiestan, en su base, un sustento de continuidad teórica en relación a los principios de desarrollo psicogenético que fundamenta la Prueba Monterrev. En este punto del proceso, los instrumentos psicopedagógicos se han orientado principalmente al desarrollo de las estructuras cognitivas necesarias para el acceso a la lectura, escritura y el cálculo.

En lo que respecta al acceso a la lectura y la escritura, se ha elaborado la Propuesta para el aprendizaje de la Lengua-Escrita que consta:

- 1) Un volúmen en el que se explicita el marco teórico que fundamentará el trabajo en clase; indicaciones generales para el maestro y las actividades permanentemente que se realizaron durante el año.
- 2) 135 fichas con la descripción de actividades grupales e individuales que se se llevarán a cabo en distintos momentos del período lectivo y,
- 2) Un folleto en el que figuraran las evaluaciones que el maestro efectuará en el transcurso del año.

Con respecto al cálculo se ha elaborado la propuesta para el aprendizaje de las matemáticas que contiene partes a saber:

- I Fundamentos Teóricos, Organización y Evaluación
- II Actividades secuenciadas (clasificación, seriación, número, geometría, medición y representación)
- III Juegos
- IV Matemáticas en relación a otros temas.

## ESTRUCTURA:

La Unidad de G.I esta construida por un Director, quien tiene a su cargo 10 - maestros y un equipo de apoyo integrado por 1 Psicólogo, 1 Maestro de Lenguaje y 1 Trabajador Social (Ver diagrama). 2

## ORGANIZACION:

El grupo es atendido por un maestro normalista que ha recibido capacitación -- por parte del Departamento de Educación Especial, que pone en práctica diversos métodos, y técnicas motivacionales, compensatorias y correctivas teniendo en cuenta el desarrollo integral del alumno y apoyo en los programas específicos de la D.G.E.E. la atención en el grupo integrado sera de un año lectivo ampliándose en casos especiales.

Al terminar su escolaridad en grupo integrado el niño es reincorporado al programa regular de segundo de primaria.

## FUNCION:

En G.I funciona dentro de una escuela primaria preferentemente en la zona de mayor índice de reprobación, en coordinación con las autoridades de educación primaria, y esta compuesto con un máximo de 20 alumnos, y un mínimo de 18. El ingreso del alumno es determinado por el director de unidad y el equipo de apoyo en base a los resultados de selección y diagnóstico señalados por la D.G.E.E. Ingresan a los G.I los niños de 7 a 10 años reprobados en el 1er. grado que cumpla estos requisitos.

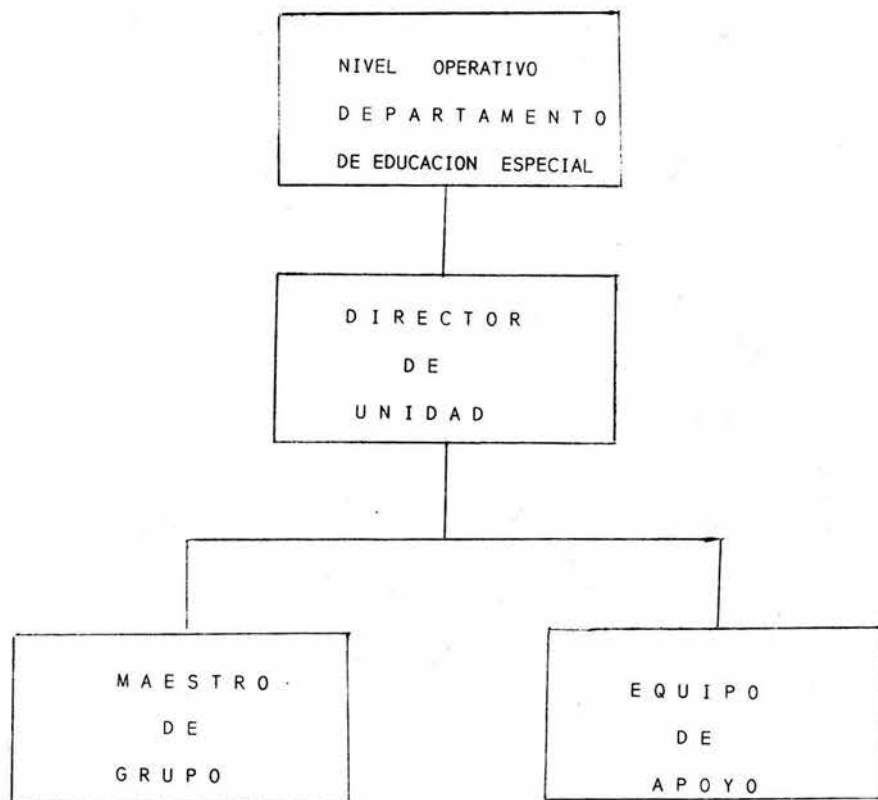
## ACTIVIDADES DEL PERSONAL DE G.I.

## DIRECTOR:

Dirige y controla las actividades de la unidad a su cargo, de acuerdo a los lineamientos técnico-pedagógicos emanados de la D.G.E.E., asimismo organiza y coordina el desarrollo de actividades de ingreso, evaluación y promoción de los --- alumnos de grupo integrado, a la vez difunde entre el personal docente y padres de familia en las tareas de extensión educativa de las escuelas integra, dirige

DIAGRAMA Nº 2

ESTRUCTURA ORGANICA DE LOS GRUPOS INTEGRADOS.



- Psicólogo
- Maestro de Lenguaje
- Trabajador Social

Este diagrama expresa la organización y jerarquía que existe en una unidad de G.I (este diagrama fue retomado del manual de organización de G.I)

y controla al equipo interdisciplinario, proporciona orientación y asesoría -- técnico-pedagógica al personal docente de la unidad en su lugar de trabajo.

#### MAESTRO:

Programa, dirige y controla las actividades de los alumnos de G.I de acuerdo a los lineamientos establecidos por la DG.E.E asimismo colaboran en las actividades de detección de su grupo y participan activamente en las juntas del equipo interdisciplinario deciden conjuntamente con el director de unidad y promoción del alumno a los grupos regulares.

#### MAESTROS DE LENGUAJE:

Atiende a los alumnos de G.I que presentan problemas de lenguaje, colabora en las actividades de detección y formación de los G.I y a los padres de familia en el manejo de los casos leves, así como en los que se requiera reforzar el tratamiento.

#### TRABAJO SOCIAL:

Participa en las actividades de detección y colabora con el maestro en la solución de problemas prioritarios de carácter social, asesora conjuntamente con el psicólogo a los padres o tutores del alumno en la solución de problemas sociales. Efectúa el diagnóstico social y realiza visitas domiciliarias en los casos que así lo requiera establecen la coordinación entre la unidad y los servicios comunitarios complementarios y llevan a cabo el seguimiento de los alumnos integrados al flujo regular de la escuela, participa conjuntamente con el psicólogo en los aspectos de dinámica familiar cuando el caso así lo amerita.

#### PSICÓLOGO:

Identifica y diagnóstica a los alumnos que presentan problemas adaptativos y/o avance en su desempeño en el G.I y asesora y orienta al maestro de grupo en los aspectos cognitivos y afectivo emocional de los alumnos por grupo y a nivel individual, colabora con el servicio de Trabajo Social para la orientación de los

padres de familia en las relaciones con sus hijos deciden conjuntamente con el director de la unidad la canalización de los alumnos a otras instituciones.

#### ACTIVIDADES DE CAPACITACION Y ACTUALIZACION

Tomando en cuenta las características de la población atendida en G.I surge la necesidad de implementar actividades de capacitación y actualización que permitan el enriquecimiento técnico para la labor desarrollada.

Dentro de las actividades se encuentran los cursos de capacitación y actualización impartidos por los Asesores Técnicos del Departamento de Educación Especial del Estado de México, por otra parte se desarrollan dentro de los servicios de G.I los consejos para la superación profesional que pretendan dar continuidad al proceso de autocapacitación y reflexión sobre el trabajo técnico.

En relación a los directores se establecen talleres para éstos con la finalidad de constituir un mecanismo de actualización que permita la unificación de criterios así como el enriquecimiento técnico encaminado a elevar el nivel en la Asesoría y Supervisión.

#### 2.2) BASES TEORICAS DE LA PRACTICA DEL PSICOLOGO DE G.I.

Los psicólogos de G.I requieren de marcos teóricos que posibiliten una lectura crítica de la demanda, lo que implica una lectura no solo de una parte sino -- preponderantemente de toda ésta.

Por otra parte es importante considerar que el objeto de estudio de la psicología, dada su complejidad supone un manejo de diversos marcos teóricos que permita su lectura, ante esta situación la D.G.E.E. considera que los marcos teóricos que proporcionan un análisis crítico es la teoría psicogenética y el psicoanálisis.

A continuación describiremos los aspectos relevantes de cada marco teórico que permitan generar una análisis crítico en la práctica de los psicólogos de G.I.

#### TEORIA PSICOGENETICA

La teoría psicogenética con su propuesta acerca del desarrollo cognitivo dividido por etapas, permite al psicólogo ofrecer una explicación de lo que el niño es capaz de realizar por el nivel de desarrollo alcanzado.

El estudio de estos períodos de desarrollo tienen su importancia en el momento de la identificación de la problemática del alumno (observación inicial en el salón de clases) y en el diagnóstico que realiza el psicólogo a dos niveles.

El primero en relación a los conocimientos adquiridos y el segundo al desfase que exista de acuerdo al período de desarrollo, por tal situación se expresan de una forma general algunas características para considerar en cada período retomadas de los siguientes autores Piaget e Inhelder (1978), Piaget (1974), Flavell (1983).

#### Período Sensoriomotor

Este período es desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente y se caracteriza por una evolución hacia la representación mental, por un lado y hacia la inteligencia práctica, por otro.

Durante este estudio el niño llega a ser capaz de utilizar la intencionalidad en su sentido práctico, es decir, de distinguir entre medios y fines y de utilizar los primeros para obtener los segundos (por ejemplo, utilizando un cojín para conseguir un sonajero). También la llamada permanencia del objeto, es decir la capacidad de representarse los objetos que no sean directamente perceptibles.

#### Período Preoperatorio

Este período es aproximadamente de los 2 a los 7 años se caracteriza por una utilización creciente de símbolos y signos, lo que facilita el vehículo de más movilidad para su creciente inteligencia. Lo cual es generado por la función simbólica o semiótica que está integrado por el lenguaje, la imitación, el juego simbólico, el dibujo o imagen gráfica e imagen mental.

Por tanto, el avance fundamental frente al estadio anterior es que la inteligencia ya no es simplemente práctica o representativa de modo incipiente, sino totalmente representativo. Sin embargo el pensamiento infantil durante esta edad carece de lógica, en un sentido adulto.

Es todavía un pensamiento supeditado a las apariencias perceptivas de algunos problemas y con claras dificultades para superar el llamado egocentrismo intelectual, es decir la incapacidad para entender el punto de vista del otro, ya sea su compañero o un adulto.

Entre otras limitaciones propias de este período se encuentra la irreversibilidad que es la incapacidad de invertir mentalmente una acción física para regresar un objeto a su estado original; Por ejemplo si se aplasta o se divide en pe-

dazos una de dos bolas de plastilina, tiende a creer que la aplastada pesa más o menos que la bola intacta.

Otra limitación es la centración, que se manifiesta en la incapacidad de retener mentalmente cambios en dos dimensiones al mismo tiempo por ejemplo, cuando se -- presentan dos hileras, una de bicicletas y otra de niños. Con la misma cantidad y piensa que hay más bicicletas porque ocupan más espacio.

La denominación de preoperatorio se debe a que el niño carece todavía de las llamadas operaciones mentales que se comentarán en el siguiente período.

### Operaciones Concretas

Este período de aproximadamente de los 7 a los 12 años se caracteriza porque el sujeto llega a realizar operaciones mentales, es decir acciones interiorizadas y reversibles que forman parte de una estructura de conjunto. Estas operaciones mentales le permiten al sujeto resolver problemas lógico-matemáticos como la -- clasificación que es la habilidad de agrupar, objetos, que cuando menos tengan una característica común, lo que implica que reunimos por semejanzas y separamos por diferencias. La clasificación constituye una serie de relaciones mentales como: SEMEJANZAS, DIFERENCIAS, PERTENENCIAS E INCLUSION.

La clasificación es una noción básica del concepto numérico así como para el -- lenguaje en cuanto a la formación de conceptos que fortalece el repertorio del vocabulario del niño. La clasificación atraviesa por varios estadios preparatorios antes de consolidarse.

Otra operación mental es la seriación que es la operación de ordenar objetos de acuerdo con cierta cualidad creciente o decreciente o sea establecer una relación de orden entre elementos asimétricos, la construcción de esta operación -- mental pasa por diferentes estadios antes de llegar a consolidarse, alrededor -- de los 7 años se da en algunos niños un período de transición durante el cual -- ven una contradicción, pero no pueden resolverla en ese momento, la seriación -- es una tarea cotidiana en la escuela; así como las actividades físicas, los niños forman fila por orden de estructura; en el salón responden al ser llamados por orden alfabético, en matemáticas comparan capacidades, distancias y altura y peso, áreas y volúmenes, así como también diversas cantidades por medio de -- fracciones decimales y porcentajes. Al estudiar el tiempo, se comparan las temperaturas, las precipitaciones pluviales y las presiones atmosféricas y también

en la lectura de mapas, las latitudes, el relieve de las elevaciones y depresiones, las escalas deben estar graduadas en orden. Las dos propiedades fundamentales de estas relaciones son la transitividad y la reversibilidad.

La transitividad, consiste en poder establecer, por deducción la relación que -- hay entre dos elementos por ejemplo, si  $A B$  y  $B C$  entonces  $A C$ .

La reversibilidad, significa que toda operación comparte una operación inversa -- esto es si se establecen relaciones de menor a mayor a una suma corresponde a -- una operación en sentido contrario, que la resta.

Una tercera operación mental es la noción de conservación de número que es una -- síntesis de las nociones de seriación y clasificación (inclusión de clase).

Para que se estructure la noción de número, es necesario que se elabore a su vez la noción de conservación de número. Esto consiste en que el niño pueda soste -- ner la equivalencia numérica de dos grupos de elementos, aún cuando los elemen -- tos de cada uno de los conjuntos no esten en correspondencia visual uno a uno, es decir aunque haya habido cambios en la disposición espacial de alguno de ellos a pesar de las transformaciones externas, el niño asegura a través de sus res -- puestas la identidad numérica de los conjuntos, es decir, que si nadie puso ni -- quitó ningún elemento, y que sí solo fueron movidos, la cantidad permanece constante, la reversibilidad, esto es que si las cosas se movieron regresandolas a su forma anterior se verá que existe la misma cantidad; y la comprensión, lo -- cual significa que, a pesar de que la fila que ocupa más espacio parece tener -- más, de hecho tiene la misma cantidad, solo que hay más espacio entre cada uno de sus elementos.

Las estructuras operatorias de las que mencionamos afectan a objetos discontinuos o discretos, y se fundan en las diferencias entre los elementos y sus semejanzas o equivalencias, pero existe un conjunto de estructuras, exactamente isomorfas a las presedentes, salvo que se refieren a objetos continuos y se fundan en ellas aproximaciones y las separaciones. Estas operaciones se denominan infralógicas (Espacio y Tiempo) y se construyen paralelamente a las operaciones lógico-aritméticas y sincronicamente con ellas en particular por lo que atañe a las operaciones espaciales (así como, por lo demas a las operaciones temporales cinemáticas etc.)

#### Período de Operaciones Formales

Este período es aproximadamente de los 12 años en adelante y se caracteriza por



proveer el acceso al pensamiento abstracto. Es decir, al pensamiento no ya sobre objetos concretos o materiales como el estadio anterior, sino también al que versa sobre proposiciones verbales lo cual permite a su vez, utilizar hipótesis y estrategias de comprobación.

Por esta razón se suele decir que en este estadio predomina el pensamiento sobre lo posible en vez de sobre lo real, ya que el sujeto es capaz de tener no solo todos los factores que influyen en un problema, sino también todas las combinaciones posibles entre ellos.

Después de revisar de forma general la caracterización del desarrollo cognitivo pasaremos a expresar aspectos relevantes de la equilibración cognitiva (Piaget - 1978), en donde intervienen las invariables funcionales que se describen en el siguiente esquema:



La adaptación es un equilibrio entre dos mecanismos indisolubles: La asimilación y la acomodación.

La adaptación intelectual es considerada por Piaget (1971) como una posición de equilibrio entre la asimilación de la experiencia a las estructuras deductivas y la acomodación de estas estructuras a los datos de la experiencia. La inteligencia es la adaptación por excelencia del equilibrio entre una asimilación continua de las cosas de la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos. El equilibrio que se establece entre la asimilación y la acomodación de un razonamiento de la realidad y este equilibrio se rompe cuando el sujeto se encuentra dentro de un conflicto cognitivo los cuales son necesarios para generar nuevas estructuras de conocimiento a través de los equilibrios que se van presentando en un continuo aprendizaje, estos aspectos son importantes que debe considerar el psicólogo para poder identificar el nivel cognitivo en el que se da la adaptación intelectual del niño para considerarlo en --

los diagnósticos y orientaciones que brinda.

Por otra parte la naturaleza asimiladora entraña las siguientes consuecencias; - el desarrollo caracterizarlo como proceso interactivo se le opone a los procesos madurativos y a los puramente exógenos. Todo conocimiento implica siempre una - parte que es provista por el objeto (con sus propiedades físicas, sociales y cul turales) y una parte que es provista por el sujeto (con la organización de sus esquemas de asimilación).

Como los esquemas de asimilación se originan en la acción, la acción aparece como el origen de todo conocimiento (incluyendo el conocimiento lógico matemático).

El término acción no refiere únicamente a "acción material" (abierto o manifiesta), de la misma manera, el término "objeto" no refiere únicamente a objeto material (el lenguaje es tan "objeto a conocer" como los objetos físicos que rodean a un lactante).

Según el tipo de objeto con el que interactue y según el nivel de desarrollo del lenguaje. El término acción puede remitir acciones materiales individuales, -- pero lo que importa señalar es que la acción involucra:

- a) Una transformación del objeto (a veces una transformación física pero, más - importante aún, una transformación conceptual).
- b) Una transformación del sujeto (a veces una ampliación del dominio de aplicación de sus esquemas; y otras veces una modificación de sus esquemas cogniti vos)

Las modificaciones en los esquemas cognitivos no son, pues el resultado de una - "tendencia al cambio" o de una maduración endógena, sino el resultado de la inte racción con el mundo.

El proceso cognitivo es, pues, constructivo en el sentido fuerte del término; -- hay reorganizaciones parciales que obligan, en ciertos momentos a reestructura - ciones totales (una reorganización completa de los esquemas cognitivos). Esas - nuevas estructuras son relativamente establecidas, dentro de ciertos dominios y por cierto tiempo, hasta que nuevos conflictos cognitivos obliguen a una nueva reestructuración.

Por otra parte Piaget (Gómez Palacio M. Coml. 1987) menciona que para poder ex - plicar el desarrollo del conjunto de estructuras influyen cuatro factores que -- son, la maduración, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio.

Estos factores del desarrollo los debe de considerar el psicólogo de G.I en el - diagnóstico que realiza a los alumnos de tal manera que le permita detectar los

posibles orígenes de la problemática del alumno. A continuación describiremos - los factores del desarrollo.

#### - Maduración

Esta es la continuación de la embriogénesis y tiene un papel indispensable en cada transformación que se realiza durante el desarrollo del niño, sin embargo Piaget (op.Cit) menciona que la maduración no lo explica todo. dado que las edades promedio en las cuales aparecen estos estadios (las edades cronológicas promedio) - varían mucho de una sociedad a otra.

#### - La Experiencia Física

Consiste en actuar sobre los objetos y tomar algún conocimiento de los objetos - mediante la abstracción a partir de éstos, por ejemplo para descubrir que esta pipa es más pesada que este reloj, el niño pesará ambos y encontrará la diferencia en los objetos mismos.

Esta es la experiencia en el sentido ordinario del término en el sentido empleado por los empíricos.

#### - La Experiencia Lógico-Matemáticas

En está el conocimiento no se toma de los objetos, sino de las acciones efectuadas sobre los objetos. No es lo mismo cuando uno actúa sobre los objetos. - - Piaget menciona un ejemplo que le comentó un amigo matemático:

Cuando él tenía cuatro o cinco años él estaba sentado en el jardín y contaba unas piedritas para contar estas piedritas, las puso en una hilera y las contó: uno, dos, tres, hasta diez. Así que acomodó en diferentes formas y siguió contando y siguió teniendo diez.

Esto fue descubrimiento.

Ahora ¿qué fue lo que descubrió? no descubrió una propiedad de las piedras; lo que descubrió fue una propiedad de la acción de ordenar las piedras; lo que descubrió fue una propiedad de la acción de ordenar.

Las piedras no tenían orden. Fue su acción la que introdujo un orden lineal o -- clínic o cualquier tipo de orden. El descubrió que la suma era independiente de orden. El orden fue la acción que él introdujo en las piedras.

#### - a Transmisión Lingüística o Educativa

Este factor es también muy importante. No se niega el papel de ninguno de estos factores; cada uno hace su parte, pero por sí solo este factor es insuficiente,

puesto que el niño puede recibir información valiosa a través del lenguaje o de la educación que dirige un adulto, solamente si se encuentra en un estado que le permita entender tal información. O sea que para recibir la información debe tener una estructura que le permita asimilarla, es por ello que no podemos enseñar matemáticas superiores a un niño de cinco años, aún no tiene las estructuras necesarias para entenderlas.

#### - Equilibración

Este es fundamental puesto que hay tres factores, de alguna manera deben de equilibrarse entre sí, esta es una razón para introducir el factor de equilibración, sin embargo hay una segunda razón que me parece ser fundamental. Esto es, que en el acto de conocimiento el sujeto activo y al verse enfrentado en una perturbación externa reacciona para compensar y tendiendo pues al equilibrio. El equilibrio definido mediante la compensación activa conduce a la reversibilidad. La reversibilidad operatoria es un modelo de sistema equilibrado, donde una transformación en una dirección es comparado por una transformación en una dirección es compensado por una transformación en la dirección contraria. Piaget entiende la equilibración como un proceso activo, es un proceso de autorregulación es un factor fundamental en el desarrollo.

#### - Teoría Psicoanalítica

El seguimiento, por parte del psicólogo, de la evolución de las estructuras cognitivas particulares del alumno tienen parte de sustento en la teoría psicogenética.

La inclusión de la parte afectiva (motivos, intereses, expectativas etc) en este análisis requerirá de la comprensión conceptual que posibilita la teoría psicoanalítica (D.G.E.E. 1992).

Para el psicoanálisis el estudio de la parte afectiva incluye fundamentalmente - "La dimensión del inconciente en sus vinculaciones con la sexualidad y sus efectos estructurantes del psiquismo". Incluir la dimensión del inconciente en nuestra comprensión del alumno permite articular los aspectos de la afectividad, - (motor de las actividades intelectuales) y de la influencia de las relaciones - sociales en la evolución de un individuo; esto es, permite la comunicación de - nuestro sujeto de atención a un nivel que rompe y va más allá de su determinismo biológico, (OP.CIT).

Esta descripción general de la teoría psicoanalítica presentada en este trabajo su principal fuente es el texto de Calvin (1985) así como las conferencias de Freud (1978).

El psicoanálisis nos da la pauta de poder tener un rango más amplio del conocimiento del niño sin dejar a un lado la parte cognitiva en donde se recupera la subjetividad que rodea al alumno y se manifiesta a través de síntomas aislados berrinches, hiperactividad, agresión, conductas de auto-estimulación problemas de bajo rendimiento escolar, etc., la teoría psicoanalítica llama la atención sobre el análisis crítico y dinámico que realiza sobre la realidad del alumno - no buscando aisladamente la problemática existente en este, sino también se considera la familia y la institución escolar. Uno de los aspectos relevantes de esta teoría que debe de considerar el psicólogo es la organización de la personalidad total, y Freud la concibe por tres sistemas principales : el ello, el Yo y el Super Yo. En la persona mentalmente sana esos tres sistemas forman una organización unificada y armónica. Al funcionar juntos y en cooperación, le permite al individuo relacionarse de manera eficiente y satisfactoria con su ambiente. A la inversa, cuando los tres sistemas de la personalidad están en desacuerdo, - se dice que la persona está inadaptada. Se encuentra insatisfecha consigo misma y con el mundo, y su eficiencia se reduce.

El ELL0; su función es cargarse de la descarga de cantidades de excitación (energía o tensión) que se liberan en el organismo mediante estímulos internos o externos. Esa función del Ello cumple con el principio primordial o inicial de la vida, que Freud llamó el principio del placer. La finalidad del principio -- del placer es desembarazar a la persona de la tensión, o, si tal cosa es imposible -como lo es por la habitual - reducir la constante como sea posible. La tensión se experimenta como dolor o incomodidad, mientras que el alivio de la tensión se experimenta como placer o satisfacción. Puede decirse entonces, que la finalidad del principio del placer consiste en evitar el dolor y encontra el placer.

El Yo; los dos procesos mediante los cuales el ello descarga la tensión, a saber la actividad motriz impulsiva y la formación de imágenes (realización de deseos) no son suficientes para alcanzar los grandes fines evolutivos de la supervivencia y la reproducción. Para cumplir con éxito esas misiones le es necesario tener en cuenta la realidad exterior (el ambiente), y, ya sea acomodándose él mismo al mundo o afirmando su predominio sobre él, obtener de éste lo que precisa. Tales transacciones entre la persona y el mundo requieren la formación de un nuevo sis

tema psicológico, el Yo.

En la persona bien adaptada el Yo es el ejecutivo de la personalidad, que domina y gobierna al Ello y al Super Yo y mantiene un comercio con el mundo exterior en interés de la personalidad total y sus vastas necesidades. Cuando el Yo cumple sabiamente sus funciones ejecutivas, prevalecen la armonía y la adaptación.

Cuando el Yo abdica o entrega demasiado de su poder al Ello o al Super Yo, o al mundo externo, se producen inadaptaciones y desarmonías.

El Yo no está gobernado por el principio del placer, sino por el principio de la realidad. Realidad significa lo que existe. La finalidad del principio de la realidad es demorar la descarga de energía hasta que haya sido descubierto o presentado el objeto real que satisficará tal necesidad.

El demorar la acción significa que el Yo debe ser capaz de tolerar la tensión hasta que ésta pueda ser descargada por una forma apropiada de comportamiento.

La institución del principio de la realidad no implica que el principio del placer sea rechazado. Sólo se le suspende temporalmente en interés de la realidad. A su debido tiempo, el principio de la realidad lleva al placer, aunque la persona tenga que soportar cierta incomodidad mientras busca la realidad.

EL SUPER YO; La tercera institución fundamental de la personalidad, es la rama moral o judicial de la personalidad. Representa lo ideal más bien que lo real, y pugna por la perfección antes que por el placer o la realidad. El Super Yo es el código moral de la persona. Se desarrolla desde el Yo como una consecuencia de la asimilación por parte del niño, de las normas paternas respecto de lo que es bueno y virtuoso y lo que es malo y pecaminoso.

El Super Yo está compuesto de dos subsistemas, el ideal del Yo y la conciencia moral. El ideal del yo corresponde a los conceptos del niño acerca de lo que sus padres consideran moralmente bueno. Los padres le transmiten sus normas de virtud al recompensar al niño por su conducta, si está de acuerdo con esas normas.

La conciencia moral, en cambio corresponde a los conceptos que el niño tiene de lo que sus padres consideran moralmente malo, y esos conceptos se establecen mediante experiencia de castigo.

La forma de energía que opera en los tres sistemas de la personalidad se llama Energía Psíquica. No hay nada místico, vitalista o sobrenatural en el concepto de energía psíquica. Esta cumple un trabajo o es capaz de hacerlo como cualquier otra forma de energía. La energía Psíquica cumple tareas psicológicas, es

decir pensar, percibir y recordar de la misma manera que la energía mecánica -- lleva a cabo trabajos mecánicos. Se puede hablar de la transformación de energía corporal en energía psíquica.

Otro aspecto importante de la teoría es el INSTINTO el cual brinda la energía - utilizada para llevar a cabo las tareas de la personalidad. Se define un instinto como una condición innata que imparte instrucciones a los procesos psicológicos.

Un instinto tiene una fuente, una finalidad, un objetivo y un impetud. Las fuentes principales de la energía instintiva son las necesidades o impulsos corporales, en otras palabras, un instinto siempre trata de producir una regresión a - un estado anterior. Esta tendencia del instinto a repetir una y otra vez el ciclo desde la excitación al reposo se llama compulsión de repetición.

Es importante mencionar que la sede de los instintos es el Ello. Como los instintos constituyen la cantidad total de energía psíquica.

Para formar el Yo y el Super Yó, se retira energía de ese depósito.

Se utiliza la energía del Ello para la gratificación instintiva mediante acciones reflejas y realizaciones de deseos. En las acciones reflejas, como son ingerir alimentos, orinar y el orgasmo sexual la energía se descarga automáticamente en acciones motoras. En la realización de deseos, la energía se usa para producir una imagen del objeto instintivo.

El propósito de ambos procesos es gastar la energía instintiva del modo que elimine la necesidad y proporcione reposo al individuo.

Invertir la energía en la imagen de un objeto, o consumirlo en una acción de -- descarga sobre un objeto, que satisfaga un instinto, se llama elección de objeto o catexia de objeto. Toda energía del Ello se consume en catexias de objeto o catexias objetales.

Por otra parte el Yo no tiene energía propia. No puede, por cierto, decirse que existe hasta que la energía se desplaza del Ello hacia los procesos latentes que constituyen el Yo.

El punto de partida para la actividad de esas potencialidades latentes del Yo se encuentra en un mecanismo conocido como identificación que conduce a diferenciar el mundo interno, subjetivo (la mente), y el mundo externo, objetivo (el ambiente). Para poder adaptarse adecuadamente, la persona debe ahora poner en armonía esos dos mundos.

En condiciones normales, el Yo monopoliza casi el monto de energía psíquica. -- Cuando ha atraído energía suficiente del Ello, puede utilizarlo para otros pro-

pósitos que no son la satisfacción de instintos. La energía se usa para desarrollar los procesos psicológicos de percibir, atender, aprender, recordar, juzgar, discriminar, razonar e imaginar. Todos estos procesos se vuelven muy complicados y cada vez más eficientes a medida que el yo adquiere el control de la energía.

Por otro lado el miedo al castigo y el deseo de aprobación hacen que el niño se identifique con los preceptos morales de sus padres.

Esta identificación con los padres produce la formación del Super Yo. Pero a diferencia de las identificaciones realistas del Yo, las identificaciones en que se basa el Super Yo son las de los padres idealizados y omnipotentes, los que poseen grandes poderes para castigar y recompensar. En consecuencia el Super Yo también posee el poder de recompensar y castigar. Lo primero lo lleva a cabo el ideal -- del o, lo segundo la conciencia moral.

La energía proveniente del Ello se canaliza hacia el yo y el super yo mediante el mecanismo de identificación. Tal energía entonces, puede ser utilizada por el Yo y el Super Yo para promover o frustrar el objetivo del Ello, que es la búsqueda del placer (liberación de la tensión) y evitar el dolor (aumento de la tensión). Hemos visto como el Yo se alía con el Ello con el fin de gratificar a los instintos. parecería por otra parte, que el Super Yo, como enemigo de los instintos inmorales que tienen al placer, se apone siempre al Ello. Pero no siempre es así. El Ello puede manejar al Super Yo como el propósito de obtener satisfacción para los instintos. Es decir, que el Super Yo puede actuar como agente del Ello, en relación con el mundo exterior y con el Yo. Por ejemplo, el Super Yo de una persona moralista puede volverse muy agresivo contra su Yo. Se le hace sentir al Yo que, es malo e indigno. Una persona que siente tal cosa puede incluso infiltrarse daños corporales o suicidarse.

El Ello y el Super Yo tienen otra cualidad común. Ambos funcionan irracionalmente y deforman y falsifican la realidad. Deberíamos más bien decir que el Ello y el super Yo obliga al Yo a ver las cosas como deberían ser y no como son.

Es necesario recordar que existe una distribución de la energía psíquica en la personalidad y no más. Esto quiere decir que si el Yo gana energía, el Ello o el Super Yo - o ambos- tienen que perderla.

La energezación de un sistema de personalidad significa la desenergezación de los otros sistemas. Una persona con un Yo fuerte tendrá un Ello y un Super Yo débiles.

La dinámica de la personalidad consiste en los cambios en la distribución de la energía a través de la personalidad. La conducta de una persona está determinada



por su dinámica. Si la mayor parte de la energía está controlada por el Super Yo, su conducta será realista. Y si depende del Ello, sus acciones serán impulsivas. Lo que una persona es y hace es inevitablemente una expresión del modo en que se distribuye la energía.

Freud caracteriza al psicoanálisis como una concepción dinámica que reduce la vida mental a la interacción de fuerzas que se impulsan y controlan recíprocamente. Las fuerzas impulsoras son las catexias, las fuerzas controladoras las contracatexias.

El Ello sólo tiene catexias mientras que el Yo y el Super Yo poseen contracatexias. De hecho, el Yo y el Super Yo se originan porque es necesario contener las acciones imprudentes de Ello. Sin embargo el Yo y Super Yo tienen fuerzas impulsoras propias.

Otra manera de considerar el concepto de la contracatexia es verlo como una frustración. La frustración externa es un estado de privación o de pérdida, mientras que la frustración interna es un estado de inhibición interna.

Cuando una persona quiere hacer algo pero se interpone en su camino un obstáculo externo, se trata de una frustración externa. Cuando una persona quiere hacer algo pero su Yo o su Super Yo se lo impiden, estamos frente a una frustración interna.

Otro aspecto importante en relación a la teoría psicoanalítica es el inconciente - el cual Freud lo diferenció en dos cualidades lo preconciente y el inconsciente. Una idea o recuerdo preconcientes son los que pueden hacerse concientes muy fácilmente porque la resistencia es débil. Un pensamiento o recuerdo inconciente más difíciles de hacerse concientes porque la fuerza que se les opone es poderosa.

Como se requiere una concentración relativamente grande de energía para que un proceso mental adquiere la cualidad de ser conciente, con tal fin hay que desviar energía de otros procesos mentales.

Esto quiere decir que podemos tener conciencia de una sola cosa por primera vez, uno puede pensar o recorrer con la memoria una cantidad de cosas rápidamente por la movilidad con que puede redistribuirse la energía psíquica. El sistema perceptual es como un mecanismo de radar que con rapidez registra y toma imágenes del mundo.

Cuando el sistema perceptual descubre un objeto necesario o capta un peligro en potencia en el mundo externo, se detiene y enfoca su atención sobre el objeto o el peligro.

Se atraen entonces ideas y recuerdos del preinconciente para ayudar a las personas a adecuarse a la situación que se le presenta.

Cuando ha pasado el peligro o se ha satisfecho la necesidad, la mente vuelve su atención hacia otros asuntos.

Después de realizar un reconocimiento de los elementos que componen la personalidad pasaremos a realizar un análisis breve de las condiciones que favorecen el desarrollo de la personalidad que son dos: La madurez y el aprendizaje a superar las frustraciones, evitar el dolor, resolver los conflictos y reeducar la angustia.

En cuanto a la maduración o crecimiento natural podemos decir que la percepción, la memoria, el aprendizaje, el juicio y el pensamiento son influenciados por la maduración del sistema nervioso central, y los instintos, especialmente el sexual, son modificados por la maduración del sistema neuro-humoral integrado por el sistema nervioso autónomo y las glándulas endocrinas. La maduración es un proceso generalizado; probablemente no hay aspecto alguno del desarrollo que no sufra su influencia. Sin embargo, es difícil, sino imposible separar los efectos de la maduración de los del aprendizaje. La maduración y el aprendizaje corren parejas en el desarrollo de la personalidad.

Una frustración es cualquier cosa que impide descargar una excitación penosa e incómoda. En otras palabras, una frustración es algo que se interpone en el funcionamiento del principio del placer.

La persona puede frustrarse porque no encuentra en el ambiente el objeto-meta necesario. A esto se le llama privación. El objeto meta puede estar presente pero no estar al alcance de la persona que lo desea., a esto se le llama pérdida.

La privación y la pérdida se clasifican como frustraciones externas porque residen en el ambiente.

La frustración también puede deberse a algo dentro de la personalidad. Puede existir una fuerza opositoria o contracatexia que le impide a la persona alcanzar satisfacción.

A estos se le llama conflicto o la persona puede carecer de la habilidad, la comprensión, la inteligencia o la experiencia necesarias para lograr una adaptación satisfactoria. Estas habilidades o limitaciones que residen en la persona reciben el nombre de inadecuaciones personales.

La frustración puede obedecer al medio.

El medio puede ser real, neurótico o moral o una combinación de los tres.

Las personas aprenden métodos para resolver sus frustraciones, conflictos y angustias.

Estos métodos son la identificación, el desplazamiento, la sublimación, los mecanismos de defensa y la transformación de los instintos mediante la fusión y la transacción. A continuación describiremos brevemente cada uno de estos métodos.

Se define la identificación como la incorporación de las cualidades de un objeto externo, generalmente las de otra persona, a la propia personalidad. La tendencia a copiar e imitar a otra gente es un factor importante en el modelamiento de la personalidad.

Por otra parte la característica más variable de un instinto es el objeto o métodos mediante los cuales se alcanza la finalidad del instinto, esto es, la reducción de la tensión. Si no se puede obtener el objeto, la catexia puede transferirse a otro que esté disponible. Esto quiere decir que la energía psíquica tiene la propiedad de desplazarse. El proceso por el cual se re canaliza la energía de un objeto a otro recibe el nombre de desplazamiento.

El desarrollo de la personalidad avanza, en gran medida, mediante una serie de desplazamientos de energía o sustituciones de objetos.

Cuando un objeto sustituto representa una meta cultural más elevada, ese tipo de desplazamiento se llama sublimación. Ejemplos de sublimación son la desviación de energía hacia actividades intelectuales, humanitarias, culturales y artísticas. La directa expresión de los instintos sexuales y agresivos se transforma en comportamientos aparentemente sexuales y pacíficos. La fuente y la finalidad de la energía instintiva son las mismas en las actividades sublimadas, como en todos los desplazamientos, pero cambia el objeto o medios por los que se reducen las tensiones.

Una de las tareas más importantes del yo es enfrentar las amenazas y peligros que acechan a la persona y suscitan angustia. El yo puede tratar de dominar el peligro adoptando métodos realistas para resolver el problema, o puede tratar de aliviar la angustia utilizando métodos que nieguen, falsifiquen o deformen la realidad y le impidan desarrollar su personalidad. Estos últimos métodos son llamados mecanismos de defensa del yo.

Existen muchos mecanismos de este tipo de los cuales describiremos los más importantes.

La oposición de una contracatexia puede impedir que llegue a la conciencia una catexia del ello, del yo o del super yo, que produzca angustia. Se llama repre-

sión la anulación o restricción de una catexia por una contracatexia.

A veces la represión interfiere con el funcionamiento normal de una parte del -- cuerpo. Una persona reprimida puede ser sexualmente impotente o frígida porque -- le tiene miedo al impulso sexual, o puede desarrollar lo que se llama ceguera -- histérica o parálisis histérico.

Otro mecanismo de defensa en la proyección la cual se manifiesta cuando a una -- persona le provoca angustia la presión del ello o del super yo sobre el yo, pue-- de tratar de aliviar su angustia atribuyendo su causación al mundo externo, por ejemplo en lugar de decir lo odio, uno puede decir me odia.

La proyección es un mecanismo de defensa muy común porque desde una edad temprana uno es incitado a buscar las causas del comportamiento propio en el mundo externo y lo desaniman a que examine y analice sus propios motivos. Además, una -- persona aprende que puede evitar el castigo y el autoreproche inventando excusas posibles y actos censurables.

El mecanismo por el cual un instinto es oculto a la conciencia por opuesto. recibe el nombre de formación reactiva, esto es de la siguiente manera: los instintos y sus derivados pueden ser distribuidos en pares de opuestos: vida versus -- muerte, amor versus, odio, construcción versus destrucción etc. Cuando uno de -- los instintos produce angustia al ejercer presión sobre el yo, ya sea de manera directa o a través del super yo, el yo puede tratar de contrarestar el impulso -- concentrándose el impulso opuesto.

Por ejemplo, si el sentimiento de odio hacia una persona causa angustia, el yo -- puede facilitar la salida del amor a fin de ocultar la hostilidad. Podríamos decir que se sustituye el odio por el amor pero eso no es verdad porque el sentimiento agresivo continúa existiendo debajo de la apariencia de afecto.

La fijación es otra defensa contra la angustia. Aunque el desarrollo psicológico al igual que el crecimiento físico, es un proceso continuo y gradual durante las dos primeras décadas de la vida, es posible distinguir etapas bastante bien definidas que marcan el progreso de una persona. Por ejem. hay las cuatro etapas: la infancia, la niñez, la adolescencia y la edad adulta. Normalmente una persona pasa de una etapa a otra en una progresión bastante regular.

A veces la progresión se detiene cuando la persona se queda en un peldaño de la escalera del crecimiento en lugar de dar el paso siguiente. Cuando esto sucede -- en el desarrollo físico decimos que el crecimiento de la persona se ha detenido, si ocurre en el crecimiento psicológico, decimos que la persona se ha fijado. La

persona fijada tiene miedo de dar el paso siguiente por los riesgos y trabajos penosos que cree encontrará más adelante.

La regresión es otro mecanismo de defensa y consiste en que habiendo llegado a cierta etapa del desarrollo, una persona puede retroceder a otra anterior a causa del miedo. Una mujer joven que sienta angustia después de la primera pelea -- con el marido puede volver a la seguridad del hogar paterno. Una persona a quien el mundo ha herido puede encerrarse en un mundo privado, de ensueño. La angustia moral puede hacer que una persona haga algo impulsivo, de modo que se le castigue como cuando era un niño.

Cualquier fuga respecto del pensamiento controlado y realista constituye una regresión.

Los mecanismos de defensa del yo son maneras irracionales de encararse con la angustia, porque deforman, esconden o niegan la realidad y obstaculizan el desarrollo psicológico. Ligan la energía psicológica que podría utilizarse en otras actividades más efectivas del yo. Cuando una defensa adquiere mucha influencia, domina al yo y reduce su flexibilidad y adaptabilidad. Por último, si las defensas no pueden resistir, el yo no tiene a quien recurrir y es abrumado por la angustia, la consecuencia es entonces un colapso nervioso.

A pesar de las consecuencias perjudiciales de las defensas, la razón de su existencia es de índole evolutiva. El yo infantil es demasiado débil para integrar y sintetizar todas las demandas que se le hacen. Las defensas del yo se adaptan como medidas protectoras. Si el yo no puede reducir la angustia por medios racionales, tiene que utilizar tales medidas para negar el peligro (represión), (formación reactiva), permanecer en el mismo estado (fijación) o retroceder (regresión)

El yo infantil necesita y usa todos esos mecanismos.

Estos persisten cuando el yo no puede desarrollarse es que gran parte de su energía se consume en sus defensas. Se da así un círculo vicioso.

La diferencia más notable entre el bebé y el adulto, a parte de las diferencias físicas en tamaño y fuerza, es el contraste entre el limitado repertorio de conducta del bebé consume sus energías sólo de muy pocas maneras, mientras que el adulto tiene posibilidades ilimitadas. Todas las amplias actividades de la persona adulta están motivadas por la energía de los instintos de vida y de muerte. - Todo lo que hace una persona es: 1) Una expresión directa de un instinto, en cuyo caso sería una simple elección objetal del ello, como comer, dormir, eliminar

y copular; o 2) motivado por una combinación de instintos; o 3) representa una transacción entre fuerzas impulsoras y de resistencia; o 4) surge de una defensa del yo.

Hay otra importante clase de cambio que ocurre en los instintos.

Aunque el objetivo de los instintos es constante durante toda la vida, la fuente de los mismos, que es una forma de excitación corporal, puede variar durante el desarrollo.

Surgen nuevas excitaciones corporales y las viejas se modifican o desaparecen como consecuencia de la madurez, el ejercicio, los estímulos, la fatiga, los medicamentos, la dieta, la vejez y la interacción con otras excitaciones corporales.

Estos cambios pueden incorporar nuevos instintos, eliminar otros anteriores o modificarlos de alguna manera.

El instinto sexual no sólo incluye el gasto de la energía en actividades placenteras que entrañan estimulación y manipulación, sino que también abarca la manipulación por placer de otras zonas corporales. Una región del cuerpo en que los procesos excitantes e irritantes (tensiones) tienden a concentrarse, y cuyas tensiones pueden ser eliminadas mediante alguna acción sobre tal región, como puede ser chupar o acariciar, recibe el nombre de zona erógena. La manipulación de una zona erógena es satisfactoria porque alivia la irritación, de la misma manera que rascarse la picazón y porque provocan un sentimiento sensual placentero. Las tres zonas erógenas principales son la boca, el ano y los órganos genitales, aunque cualquier parte de la superficie del cuerpo puede convertirse en centro excitatorio que demande alivio y proporcionar placer.

Las zonas erógenas tienen gran importancia para el desarrollo de la personalidad porque son las primeras fuentes importantes de las excitaciones irritantes con las que el bebé tiene que lidiar, y proporciona las primeras experiencias placenteras importantes.

Además las acciones que implican las zonas erógenas llevan al niño a conflictos con los padres, y las frustraciones y angustias resultantes estimulan el desarrollo de un gran número de adaptaciones, desplazamientos, defensas, transformaciones, transacciones y sublimaciones.

Durante los primeros cinco años, de la vida el individuo atraviesa también un número de etapas, cada una de las cuales tiene consecuencias importantes para la personalidad. Estas etapas, denominadas psicosexuales, con las etapas oral, anal fálica, latente y genital.

La primera etapa del desarrollo de la personalidad surge durante el primer año - de vida, cuando la principal fuente del placer del lactante consiste en la succión. En la llamada etapa bucal, el placer se deriva tanto de la estimulación de la boca como, más tarde, por el acto de morder. Si este impulso particularmente es muy satisfactorio para el lactante, su personalidad ulterior puede reflejar - esto en la forma de simpleza o puede ser eternamente optimista. Por otra parte, si la satisfacción bucal se ve frustrada, el individuo puede mostrar agresión bucal en la forma de sarcasmos y tendencias a las discusiones.

Durante la etapa anal de uno a tres años de edad, el ano se convierte en un foco de placer. El niño goza tanto con expulsar como con retener el excremento, y si los padres le crean dificultades tratando de entrenar al niño precozmente para - los hábitos de evacuación del intestino o cuando son muy rudos en este entrena-- miento, el niño puede aprender a castigarlos ya sea rehusándose a defecar o ha-- ciéndolo en tiempo y lugares distintos de los que son aprobados por los padres. En este caso, Freud creía que el niño puede hacerse obstinado y ávaro, si ha es-- tado tratando de retener el excremento como manera de desquitarse de los padres, o puede hacerse cruel, destructivo o desordenado, si ha defecado en momentos y - lugares desaprobados por los padres.

Por otra parte, cuando los padres muestran aprobación de la conducta del niño en los hábitos deseados de evacuación intestinal y de la vejiga, la idea de que ex-- pulsar el excremento es importante, es la base para la productividad y la capaci-- dad creadora ulteriores. De los tres a los seis años de edad, los órganos genita-- les se convierten en el foco del placer, y por tanto a esta etapa se le denomina etapa fálica. En este período, el niño atraviesa por el complejo de Edipo, para-- lelo a esta situación en la niña atraviesa por el complejo de Electra. Ambos tér-- minos, son derivados de la mitología griega.

Inicialmente tanto el niño como la niña aman a la madre, puesto que al principio está asociado con la satisfacción de las necesidades; sin embargo el padre es -- considerado como rival, porque acapara la atención de la madre. Durante el perío-- do de Edipo estos sentimientos se intensifican en el niño. Desea poseer a la ma-- dre por sí mismo y puede indicar el deseo de casarse con ella cuando crezca.

Freud creía que los niños de esta edad en realidad desean relaciones sexuales -- con la madre y envidian al padre las relaciones que mantienen con ella. El niño desea tomar el lugar del padre.

El anhelo por la madre, sin embargo, le produce el temor de la castración que -- puede producirle el padre, y estos temores pueden intensificarse cuando contempla los órganos genitales femeninos.

Es el motivo según creía Freud, por el que sus sentimientos o impulsos eróticos hacia la madre se centran en los órganos genitales.

Según Freud, en esta ansiedad o temor de la castración por el padre lo que finalmente produce la resolución del complejo de Edipo.

Como resultado de este temor, el niño reprime su fuente de deseo por la madre y se identifica con el padre. En el caso de la niña los detalles presentados se -- invierten. La niña físicamente desea al padre y considera a la madre como una rival odiada.

De manera distinta que el niño, sin embargo que abandona sus anhelos por la madre por el temor de la castración, la niña según Freud, nunca abandona sus anhelos por el padre de un modo completo. En vez de ésto su deseo por el padre se -- transfiere más tarde hacia el deseo de un marido y de un hijo varón.

Aproximadamente a la edad de seis años, todos los niños entran en lo que denomina la etapa latente, en la que los impulsos sexuales hacia los padres han sido -- en gran parte reprimidos y las actividades se centran alrededor de los objetos -- no sexuales y el ajuste heterosexual no aparecen sino hacia la pubertad, que es la etapa genital.

Hemos considerado marcar el desarrollo psicosexual del niño por etapas con la finalidad de que el psicólogo retome estas en la entrevista con los padres de familia de tal manera que permita explorar el aspecto emocional en los primeros años de vida del infante. Sin embargo caba aclarar que el desarrollo psicosexual, --- Freud lo considera como un continuo en toda la vida del sujeto.

Por otra parte es necesario considerar en la entrevista a padres de familia el -- fenómeno de transferencia que se refiere a la relación afectiva especial del paciente con el psicólogo, que se establece en el curso del tratamiento analítico y que supera toda medida racional, que varia desde el más cariñoso abandono a la hostilidad más tenaz y que toma todas las peculiaridades de actitudes eróticas -- anteriores, ahora inconscientes del paciente.

En esta relación las corrientes afectivas inconscientes que el psicólogo dirige -- hacia el paciente constituirán la denominada contratransferencia.



### 2.3) REORIENTACION DE LA ESTRUCTURA TECNICA DEL AREA DE PSICOLOGIA

En este párrafo ubicamos uno de los aspectos relevantes de este trabajo el cual describe la instrumentación de los lineamientos técnicos de la D.G.E.E. derivados del documento "LA PARTICIPACION DEL PSICOLOGO EN LA EDUCACION ESPECIAL" (1992) - Esta instrumentación de los lineamientos implica definirlos, como propuesta de trabajo para los psicólogos de G.I., que deben de desarrollar durante el ciclo escolar, la cual esté basada en los siguientes objetivos generales:

"Colaborar en el proceso de atención psicopedagógica de los alumnos mediante la realización del diagnóstico específico, el apoyo al personal docente y la orientación a padres de familia (Manual de Operaciones de los Servicios de Educación Especial; S.E.P. / D.G.E.E.)."

" Contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de adaptación al medio ambiente escolar en que se desenvuelven los educandos."

(Manual de organización de la Unidad de G.I., 1983).

El Psicólogo de G.I., debe considerar previamente algunos puntos que obstaculizan la evaluación cognitiva del alumno que tienen que ver con algunas alteraciones relacionadas con los factores del desarrollo (maduración, experiencia, transmisión social y el proceso de equilibración), los cuales se pueden interpretar de la siguiente manera (Ver cuadro A) para facilitar una intervención oportuna.

En cuanto al aspecto intelectual es de suma importancia considerar la edad cronológica del alumno en la medida que se observe un desfase en su desarrollo mental, el cual puede ser corroborado por los años reprobados de este y el análisis de la Prueba Monterrey con un Perfil Bajo. Basados en los puntos mencionados lo-gramos precisar el tipo de atención en términos del seguimiento que requiera el alumno. En caso de precisar que no pertenece al servicio se le orienta a otro -- que cubra sus necesidades educativas.

Otro punto importante que debe considerar inicialmente el psicólogo es; si el -- alumno es canalizado de un Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP).

Se debe revisar el expediente enviado por esta institución así como analizar a través de observación directa las habilidades cognitivas con las que cuenta el -- alumno; para determinar el tipo de seguimiento que se debe realizar a fin de de-

finir su pertenencia o canalización a donde corresponda.

Otro aspecto para explorar desde un principio es; si el alumno toma medicamentos y en el caso de ser afirmativo se procede a precisar el tipo de fármacos que ingiere, si éste tiene que ver con aspectos relacionados con el Sistema Nervioso Central (S.N.C.), se procede a investigar el porque se lo recetaron con la finalidad de lograr determinar la existencia o no de una lesión cerebral que pueda interferir en el proceso evolutivo y cognitivo del alumno; de igual manera que en los puntos anteriores se explora sus habilidades cognitivas que ayuden a definir su pertenencia al servicio, así como el seguimiento que se llevará del caso. El siguiente punto que debe de considerar el Psicólogo es cuando el alumno manifiesta una inquietud exagerada que por lo general se encuentra relacionada con el S.N.C., lo cual conlleva en muchos casos, a consumir fármacos.

Por otra parte, este problema debe ser analizado a través de la observación que permita identificar el origen de esta inquietud ya que en muchos casos no se relaciona con el S.N.C. sino por problemas del contexto. En cualquiera de los dos casos del origen de esta inquietud exagerada, se debe de analizar su pronóstico que puede tener en G.I.

Otro aspecto muy importante que debe ser considerado es cuando el alumno presenta ataques epilépticos. De igual manera que el punto anterior es necesario saber si el alumno está bajo tratamiento médico y en caso de no ser así se debe sugerir la visita al neurólogo. Ya controlada su problemática se debe proceder a analizar sus habilidades cognitivas que definan su pertenencia o no al G.I.

Existen otras manifestaciones que impiden la evolución cognitiva del alumno y -- las denominamos "Alteraciones sintomáticas del aprendizaje" que son: La distractibilidad, problemas de habituación, problemas de memoria, alteraciones en la -- sensopercepciones y problemas de razonamiento. Estos puntos se deben analizar a través de la observación directa que permita encontrar el origen que propicia el síntoma. Por ejemplo: Si el alumno muestra problemas de distractibilidad, esto -- puede estar relacionado con problemas auditivos y/o visuales que no han sido -- identificados por el maestro. También puede interferir el nivel de actividades -- propuestas por el Maestro se encuentren por arriba o abajo del nivel cognitivo -- del alumno por lo cual no logra centrar su atención en la actividad.

Otro punto relevante que debe considerarse como un indicador para la interven-- ción del Psicólogo es el perfil bajo de la Prueba Monterrey en donde tiene que -- realizar un análisis de la ejecución de los alumnos para definir su pertenencia

y pronósticos en G.I.

Un último elemento de suma importancia que es considerado como un síntoma es el mal aprovechamiento en la lecto-escritura y/o el cálculo que debe ser analizado con la finalidad de lograr identificar el origen de este mal aprovechamiento escolar.

Existen comportamientos que interfieren en la evolución cognitiva del alumno y - se relacionan con situaciones afectivo-emocionales. Estos problemas se manifiestan a través de los siguientes síntomas:

Timidez o retraimiento, agresividad incontrolada, busca protección, tendencia al robo, miedoso, nervioso, berrinchudo, problemas dentro de la familia, problemas de relación del niño con los padres, problemas de relacionarse con los demás, -- problemas de neurosis, tartamudez, etc. En caso de que estos problemas interfieran en el aprovechamiento escolar, el psicólogo debe proceder a investigar el -- origen de estos a fin de generar la orientación y seguimiento correspondiente al caso. Por otra parte si la problemática emocional no interfiere en su aprovechamiento escolar el profesional retomará esta necesidad de orientación en el trabajo con padres de familia que se vaya a desarrollar dentro de la unidad.

A continuación describiremos que es el proceso educativo de G.I. en un año lectivo (ver el diagrama B), que es determinado por el área de pedagogía como rectora del proceso educativo.

Se inicia este proceso a través del filtro y la selección, aplicando un cuestionario psicopedagógico a los posibles candidatos para el G.I. en la escuela primaria regular en los últimos meses del ciclo escolar o en el primer mes del siguiente ciclo. A la brevedad el psicólogo debe revisar el cuestionario o documentos - que hablen de su problemática escolar y de su desarrollo aunado a la aplicación de prueba monterrey esto permite precisar su pertenencia a G.I., y orientarlo a donde corresponda. Sin embargo a pesar de seleccionar la población que pertenece a G.I. no se logra definir con precisión la pertenencia a este servicio de algunos alumnos, ante esta situación se procede a identificar la problemática (Ver - el diagrama C), generando un seguimiento que puede basarse en una atención transitoria o permanente dentro del área, en cuanto a la primera puede ser identificado fácilmente la problemática a través del comienzo de las acciones del registro clínico y a la brevedad posible, se generan las orientaciones pertinentes a los padres o maestros que ayuden a superar la problemática del alumno; Esto atención transitoria se registra como observación significativa en el resumen de ca-

so de la carpeta de evolución del alumno.

En cuanto a la atención permanente es cuando no se tiene con claridad su problemática de aprendizaje del menor y se tiene que definir su pertenencia o canalización durante el ciclo escolar vigente.

El seguimiento se inicia a través de un documento titulado "REGISTRO CLINICO" -- (R.C.), que se elabora en cualquier hoja blanca en donde en la parte superior se anota el nombre del alumno, la edad, fecha de nacimiento, nombre del maestro y escuela. El contenido del R.C. es el siguiente:

2.3.1 Investigación Documental

2.3.2 Observación del Maestro

2.3.3 Observación del Psicólogo

2.3.4 Caracterización de la problemática del alumno.

#### 2.3.1 INVESTIGACION DOCUMENTAL:

Este punto se refiere a que el Psicólogo debe solicitar, revisar y analizar todo documento que hable del desarrollo cognitivo y emocional del alumno que se encuentran en la Carpeta de Evolución, ésta es conformada por el Maestro de Grupo al inscribir al alumno. Los documentos que la conforman se irán enumerando y explicando a continuación:

##### 2.3.1.1 Acta de Nacimiento:

Este documento nos da la edad cronológica, el lugar de nacimiento, los antecedentes de los padres en el momento de que el niño es registrado, así como la edad de éstos, ocupación; también información respecto a si el niño es producto de un matrimonio o de madre soltera. Estos antecedentes nos sirven para poder tener conocimiento de la situación emocional en el nacimiento del menor, que se pudo correlacionar con otros hechos recientes y poder así formular hipótesis explicativas del problema.

##### 2.3.1.2 Boleta de Calificaciones:

Este documento es importante, no únicamente por las calificaciones sino porque ésta manifiesta la responsabilidad de los padres en cuanto a su asistencia del menor a la escuela así como el control mensual que tienen ellos en el desempeño de éste, por otra parte se rescata la observación que realiza el maestro de grupo.

### 2.3.1.3 Cuestionario Psicopedagógico:

Este instrumento tiene como finalidad dar una visión general de la situación académica, familiar y un reflejo de su comportamiento en el contexto escolar. Este documento es resuelto por el maestro de la escuela regular (Primer año) en relación a cada uno de los alumnos reprobados. El documento en general es importante para el psicólogo, sin embargo hay incisos en que se debe poner más atención y son los siguientes:

A) En este inciso es importante la información que redacta el maestro de grupo ya que es la conceptualización de la problemática que éste percibe del alumno.

E) Aquí obtenemos el dato que nos ubica cronológicamente el comienzo de la problemática.

F y G), Estos incisos son de los más importantes del área ya que manifiestan estados emocionales, así como posibles alteraciones del sistema nervioso central que puedan afectar el aprendizaje.

H), En este punto se rescata la lateralidad del alumno la cual nos permite entender su adaptación a la actividad visomotora y su tono muscular.

I), Aquí identificamos si el niño presenta problemas de psicomotricidad gruesa.

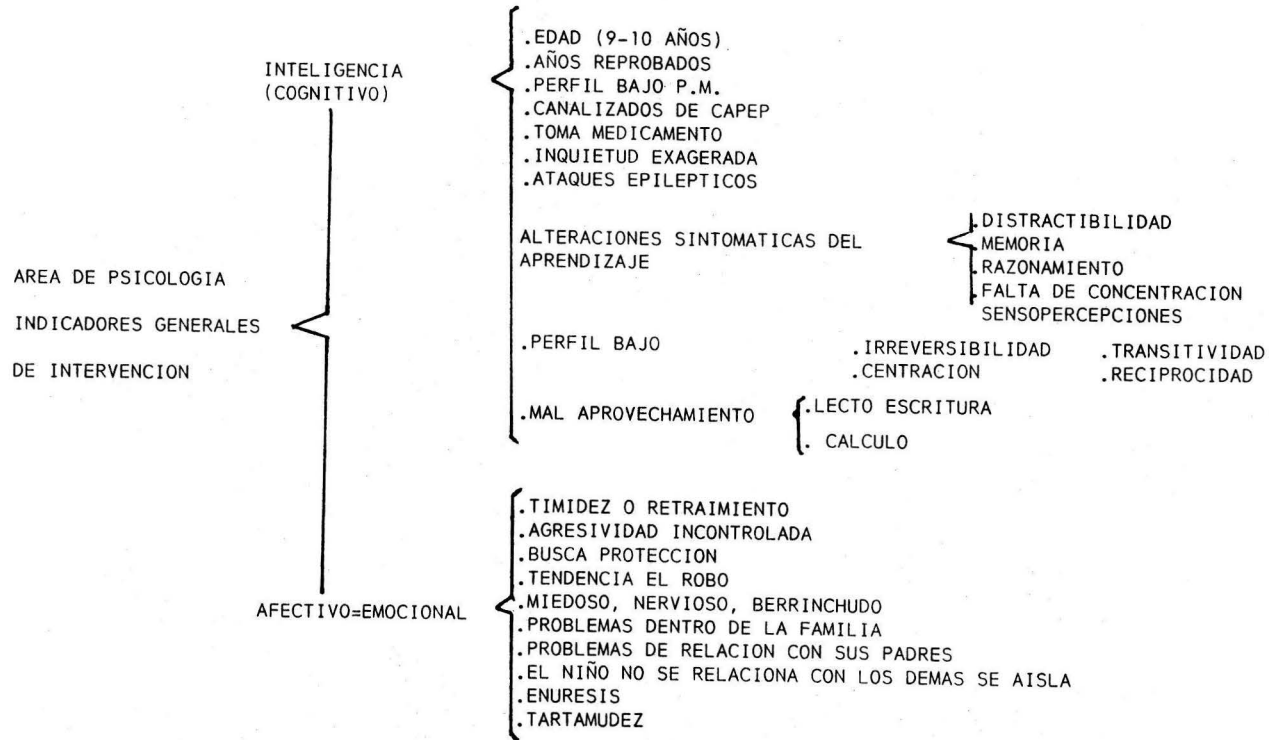
J y K), Estos incisos tienen que ver con la vista y la audición que son elementos importantes que pueden interferir negativamente en la adquisición de la Lecto-escritura y el Cálculo.

M, N, Ñ, O, P) Estos incisos tienen que ver con la vida emocional y sus experiencias -- las cuales deben ser consideradas.

Los síntomas identificados en este documento deben analizarse en correlación con -- otros documentos del alumno así como la observación del maestro y del psicólogo que nos de cuenta de los posibles orígenes de la problemática.

### 2.3.1.4 Prueba Monterrey (P.M.)

Este instrumento detecta qué niños requieren de la atención de G.I., así como de aquellos que no corresponden a dicho servicio. La Prueba Monterrey tiene su importancia para el psicólogo en relación al análisis cualitativo más que el cuantitativo, ya que se pretende rescatar el tipo de ejecución que realiza el niño con la finalidad de entender sus procesos de razonamiento para poder indicar si éstos no son interferidos por algunas alteraciones de los factores del desarrollo, como por ejemplo en lo relacionado al equilibrio. Se analizan las operaciones lógicas para investigar si las propiedades que dan pauta a estas operaciones como las semejanzas



Este cuadro representa los indicadores que debe de considerar el Psicólogo para su intervención

CUADRO A

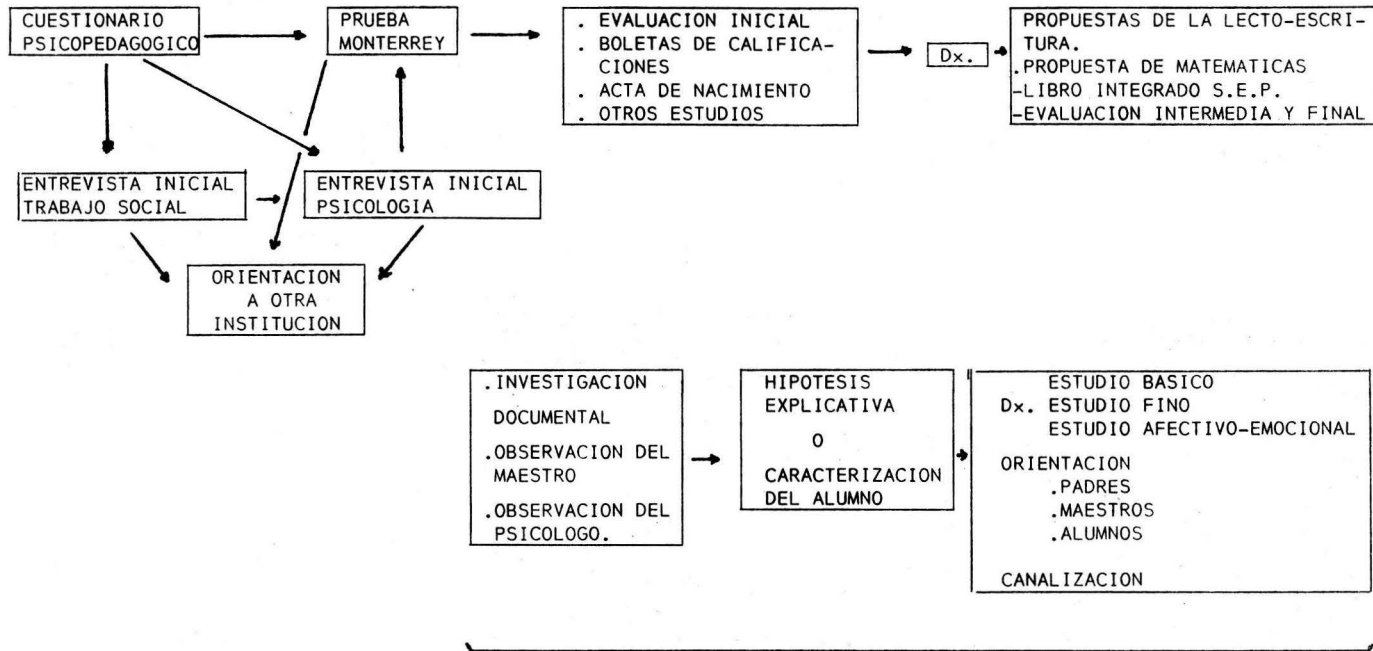
FILTRO

SELECCION

IDENTIFICACION DE LA PROBLEMÁTICA

Dx.

ATENCIÓN



P S I C O L O G I A

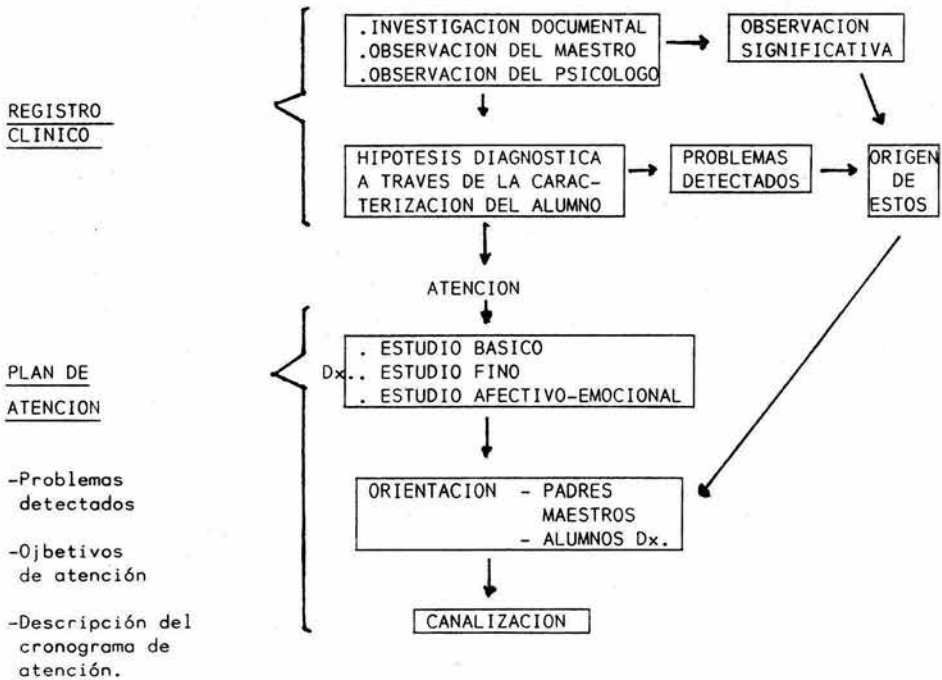
El cuadro describe en la parte superior los momentos del proceso educativo de G.I. en donde se representa paralelo a éste la dinámica del filtro y selección de los candidatos a G.I., así como las acciones generales que realiza el área de Psicología.

CUADRO B

DIAGRAMA C

PROCESO EDUCATIVO DE GRUPOS INTEGRADOS

P S I C O L O G I A



Este diagrama describe el seguimiento que realiza el Psicólogo a cada niño que requiere la atención de ésta área.



o diferencias, de la clasificación o la transitividad y la reciprocidad de la seriación así como en la conservación que logre sostener la identidad numérica de los conjuntos que se relacionan con la reversibilidad. En caso de que no se de -- adecuadamente el equilibrio para obtener estas propiedades se produce a -- checar si estas perturbaciones responden a problemas de inmadurez relacionados por una falta de apoyo de los adultos, o de estimulación del contexto, también puede tener -- su origen en las alteraciones del S.N.C., Una sola causa puede ocasionar el problema de equilibrio o puede haber una combinación de varios.

Como se ha ido mencionando en los puntos anteriores es necesario corroborar con -- otros instrumentos o documentos que ayuden a definir nuestra hipótesis generada -- del caso.

#### 2.3.1.5 Evaluación Inicial:

Este instrumento aporta datos significativos de lo que el niño ha logrado asimilar de los conocimientos académicos; brindándole al maestro elementos para -- ubicarlo con mayor precisión en el nivel conceptual en que se encuentra. El Propó -- sito de que el psicólogo revise este documento es de identificar si el proceso de razonamiento permite la consolidación de los aprendizajes o si solamente se está dando una memorización pasiva que es equivalente a hablar de una asimilación sensorial; lo cual se queda en este plano sin poder generar la acomodación que permi -- ta el equilibrio de las invariables funcionales que den pauta a fortalecer el razonamiento de las operaciones lógicas necesarias que propicien nuevos conocimientos. El análisis cualitativo de este documento se realiza correlacionado con la -- Prueba Monterrey y el Cuestionario Psicopedagógico con la intención de precisar -- algunas hipótesis de la problemática cognitiva del alumno que de indicios del ori -- gen de ésta.

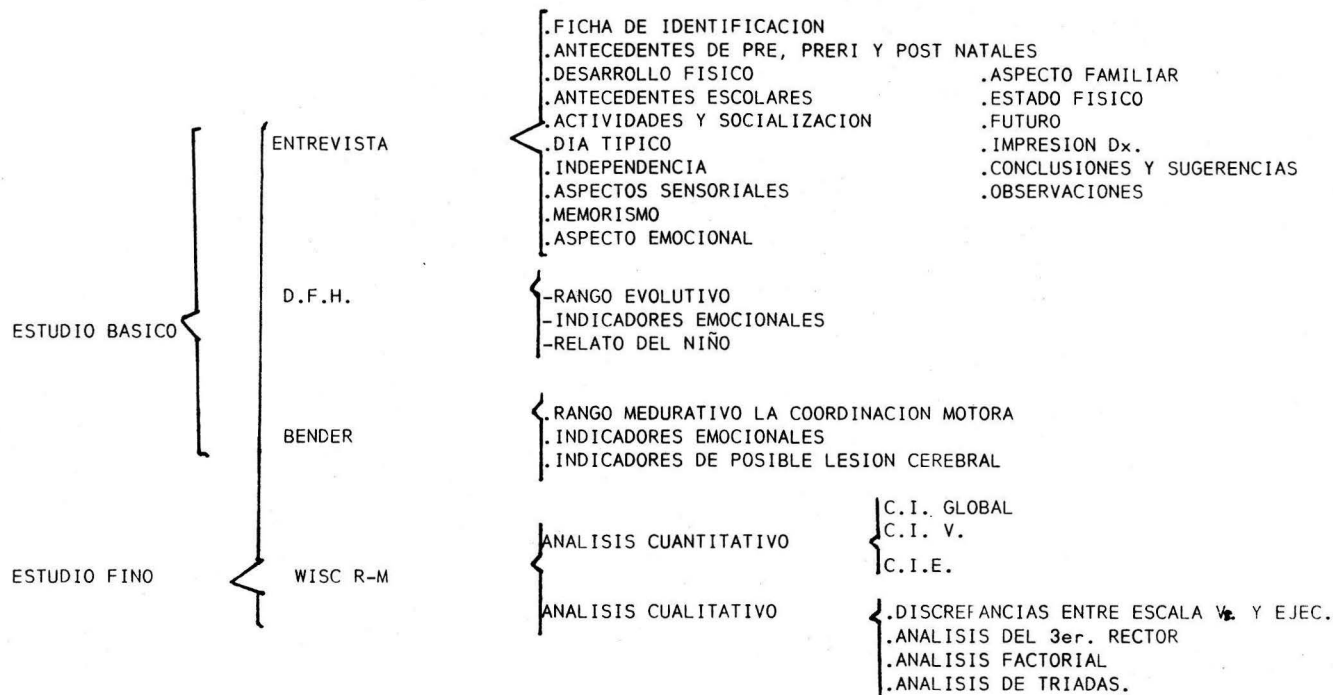
#### 2.3.1.6 Estudios de atención antecedentes:

Este punto se refiere a que el psicólogo revise los documentos que exis -- ten y den cuenta de la atención que haya recibido antes de ingresar al servicio -- de G.I., con el propósito de identificar problemas orgánicos (médicos) o de apren -- dizaje (Instituciones educativas) para identificar la gravedad y las dificultades de éstos que puedan derivar las alteraciones en el proceso de aprendizaje del -- alumno.

#### 2.3.2 OBSERVACION DEL MAESTRO

El Profesor tiene una relación directa con los alumnos y un contacto más -- cercano con los padres de familia lo cual le permite tener una opinión propia que

DIAGNOSTICO Dx



CUADRO D

Este cuadro representa la bateria psicológica completa de Educación Especial (Estudio Fino).

ESTUDIO AFECTIVO- EMOCIONAL	} <ul style="list-style-type: none"> <li>ENTREVISTA CON PADRES</li> <li>ENTREVISTA CON EL NIÑO</li> <li>BATERIA PROYECTIVA AFECTIVO-EMO CIONAL DE E.E. EDO. DE MEXICO</li> </ul>	} <ul style="list-style-type: none"> <li>. ANTECEDENTES DE AMBOS PADRES</li> <li>. RELACIONES FAMILIARES</li> <li>. SITUACION DE MATRIMONIO</li> <li>. SITUACIONES DE EMBARAZO</li> <li>. NIÑO EN PARTICULAR</li> <li>. CONTROL DE EXP.</li> <li>. INDEPENDENCIA</li> <li>. RELACION FAMILIAR</li> <li>. SEXUALIDAD</li> <li>. JUEGOS</li> <li>. SITUACIONES ESCOLARES</li> <li>. SOCIALIZACION</li> </ul>		
			} <ul style="list-style-type: none"> <li>PADRES</li> <li>MAESTROS</li> <li>ALUMNOS</li> </ul>	} <ul style="list-style-type: none"> <li>. SABE PORQUE ESTA AQUI</li> <li>. RELACION PERSONAL</li> <li>. RELACION FAMILIAR</li> <li>. DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA</li> <li>. TEST. FAMILIA</li> <li>. TIFE (TEST INDIVIDUAL, DE FIGURAS EMOCIONALES)</li> <li>INDIVIDUAL</li> <li>SUBGRUPAL</li> <li>GRUPAL</li> <li>. NIVEL COGNITIVO</li> <li>. RELACION AFECTIVA</li> <li>ENTREVISTA</li> </ul>

CUADRO E

Este cuadro representa por una parte el Estudio Afectivo Emocional (opcional de acuerdo al caso) como parte del diagnóstico así como los otros dos aspectos que solicita la institución al Psicólogo (orientación y canalización).

lo lleva a conceptualizar la problemática de los alumnos. El Psicólogo debe rescatar esta conceptualización a través de la entrevista semiestructurada, sin que se reduzca a un cuestionario, las preguntas ejes con las siguientes:

- Cómo es el aprovechamiento que manifiesta el menor en la lecto-escritura y cálculo en ese momento.
- Cómo es su comportamiento individual y en el grupo, se relaciona con sus compañeros, hay aceptación por éstos, en caso de ser inquieto como se genera ésto etc.
- Cumple con los trabajos que se piden en el salón de clases, porque sí o porque no, cumple con tarea..
- Comprende las consignas a nivel individual y grupal, cómo es su atención, su memoria su razonamiento.
- Quién inscribió al menor, quién va por él a la salida, se observa interés de los familiares en el aprovechamiento del menor.

Cada uno de los puntos que se mencionaron se deben de considerar para explorar cada aspecto y proponer otros que crea el psicólogo que son importantes para el análisis clínico.

### 2.3.3 OBSERVACION PARTICIPATIVA DEL PSICOLOGO:

Este profesional debe observar al alumno dentro del salón de clases y participar directamente con éste, guiándose a través de los siguientes ejes así como los que el psicólogo quiera anexar para obtener la información necesaria para su análisis clínico.

- Cómo trabaja el niño en el Salón?, ante qué situaciones se distrae?
- ¿Cómo se relaciona con sus compañeros y con el maestro?
- ¿Cómo es su presentación del alumno, su asistencia, puntualidad, el cuidado de sus útiles, cumple con el material, etc.?.
- Revisar sus cuadernos para observar sus ejecuciones y compararlas con la P.M. y la evaluación inicial y analizar si se ha dado algún tipo de evolución.
- Explorar sus habilidades de la lecto-escritura y el cálculo con la finalidad de poder tener un conocimiento de su proceso de razonamiento a través del cuestionamiento que se realice y poder identificar el nivel cognitivo en que se da la equilibración de la asimilación y la acomodación y, si no se da ésta chequear cuáles serían las perturbaciones posibles que ocasionan ésto.

- Explorar el conocimiento que tiene el alumno de su familia; como el número de miembros que hay, el nombre de sus padres, de sus hermanos, en dónde vive, que tanto sabe de su contexto Identificar si se dan indicios de razonamientos a través de las preguntas que permitan identificar si existe conocimiento generado a través de su experiencia cotidiana.

#### 2.3.4 CARACTERIZACION DE LA PROBLEMÁTICA DEL ALUMNO.

Este punto tiene la finalidad de generar una hipótesis diagnóstica basada en los aspectos que conforman el R.C. y que concluyan en los posibles orígenes de los síntomas que están interfiriendo en el proceso de aprendizaje del alumno, así como definir su pertenencia al servicio de G.I. y en base a estos aspectos fundamentar la necesidad de la aplicación de la batería psicológica de educación especial y derivar las orientaciones pertinentes que favorezcan las necesidades educativas del alumno.

Después de conformar el R.C. el Psicólogo debe elaborar un plan de atención individual en donde debe sistematizar el tipo de atención que brindará.

Antes de abordar este punto mencionaremos el tipo de atención que ofrece el Psicólogo en una Institución de Educación Especial; (Ver cuadro D y E).

#### 2.3.5. Diagnóstico

#### 2.3.6. Orientación

#### 2.3.7. Canalización

2.3.5. En cuanto al diagnóstico está basado en la batería psicológica de Educación Especial que comprende los siguientes instrumentos:

##### 2.3.5.1 Entrevista Psicológica

##### 2.3.5.2. Text Bender

##### 2.3.5.3. Test del Dibujo de la Figura Humana (DFH)

##### 2.3.5.4. Test Wisc R.M.

2.3.5.1 Entrevista Psicológica.- Este instrumento se basa en la técnica de entrevista semi-estructurada (D.G.E.E. 1984) en donde el entrevistador requiere determinada información fundamental en relación al sujeto que investiga, pero al mismo tiempo reconoce la importancia de aquella información que puede aparecer colateralmente, o en forma de aparente desvío, y que es la que permite en muchas ocasiones una mayor comprensión. En este tipo de entrevista se debe rescatar la expresión espontánea del sujeto, guiándosele en determinados momentos para cubrir los temas considerados de antemano.

La propuesta específica de Educación Especial contempla una guía con la información indispensable a recabar, considerando los siguientes puntos:

- El entrevistador considera la información recabada por otros especialistas, con el fin de no hacer que el entrevistado sea sometido de nueva cuenta al mismo interrogatorio.

-El entrevistador deberá investigar, tanto el motivo de consulta como el origen de la demanda. En este momento el psicólogo ha recibido la información indispensable que le permitirá darse cuenta del conocimiento o desconocimiento de los padres acerca del motivo por el cual están siendo entrevistados. A partir de esta información el psicólogo investigará aquellas fantasías que rodean a la entrevista y definirá el encuadre del trabajo.

Es fundamental, tener una idea acerca de las fantasías de los padres y posteriormente brindar la información que se considere necesaria para ubicar a los padres en esta entrevista.

- Para iniciar propiamente la entrevista, deberá partirse de una pregunta muy general que permitirá a los padres exponer en forma espontánea lo que ellos consideraran más relevante. Este primer momento de la entrevista permitirá al psicólogo plantearse diversas hipótesis y empezar a estructurar el siguiente paso.

- A partir de las hipótesis que el psicólogo se ha ido formulando, introducirá aquellos temas propuestos en la guía y que van siendo relevantes y oportunos de acuerdo al discurso de los padres.

En este momento el tratamiento de los temas será inducido a partir de preguntas abiertas que den pauta a los padres para hablar de aquello que consideran más significativo en relación a cada punto.

- Si una vez realizados los pasos anteriores, algunos datos específicos quedan pendientes o incompletos por realizar, éstos se harán hacia la parte final de la entrevista, la formulación de estas preguntas puede hacerse en forma cerrada, puesto que los datos que en este momento interesan son más específicos. Es importante hacer notar que aún en esta fase no se trata de un interrogatorio sino simplemente de completar la información requerida.

- Para que el entrevistado pueda darle sentido a la entrevista y confirmar que ha sido escuchado, es necesario que el psicólogo, configure un cierre de entrevistas que incluya: Una Síntesis de los contenidos expuestos, y a partir de ellos una propuesta ya sea de trabajo diagnóstico o de algún otro tipo.

Al cerrar la primera entrevista, es indispensable acordar con los padres otra entrevista en la que se les proporcionarán los resultados del estudio, ya que en -- eso momento aún cuando se solicite información en el punto de vista del entrevistador, no se está en posibilidades todavía de emitir un juicio.

También deberá dejarse abierta la posibilidad de otras entrevistas si es que a lo largo del estudio psicológico, el especialista requiere de otra información.

Los ejes de análisis que guían la entrevista son los siguientes:

#### ENTREVISTA A LOS PADRES

Fecha \_\_\_\_\_

Entrevistador \_\_\_\_\_

#### FICHA DE IDENTIFICACION

NOMBRE

EDAD

FECHA DE NACIMIENTO

LUGAR DE NACIMIENTO

ESCOLARIDAD

TIEMPO DE RESIDENCIA EN LA LOCALIDAD

DIRECCION

TELEFONO

EXPLICAR MOTIVO DE CONSULTA

¿QUIENES VIVEN EN LA CASA?

¿ESTAN BIEN O TIENEN PROBLEMAS DE SALUD O EN LA ESCUELA Y A QUE GRADO ASISTEN?

OCUPACION DE LOS PADRES

ANTECEDENTES PRE, PERI Y POSNATALES

#### ANTECEDENTES DE DESARROLLO DE LOS PRIMEROS DOS AÑOS DE SU VIDA

ESCOLARIDAD

ACTIVIDADES Y SOCIALIZACION

DIA TIPICO

INDEPENDENCIA

ASPECTOS SENSORIALES

AUDICION

COMUNICACION

VISION

NEUROMOTORES

NAMERISMOS

ASPECTO EMOCIONAL

ASPECTO FAMILIAR

CONCEPTO DE SI MISMO

ESTADO FISICO

FUTURO

### 2.3.5.2. TEST GUESTALTICO VISOMOTOR: (Interpretación de Elizabeth M. Koppitz, 1986)

Este instrumento nos ofrece tres datos importantes del desarrollo del alumno que son la maduración visomotora, indicadores de posible lesión cerebral (L.C.), aspectos emocionales. A continuación realizaremos un análisis de cada uno de estos puntos.

A) La escala de maduración consiste en 30 ítems de puntuación mutuamente excluyentes, los cuales se contabilizan como presentes o ausentes.

Todos los puntos obtenidos se suman en un total compuesto. De este modo, un niño podría teóricamente recibir un puntaje bajo refleja una buena actuación.

El sistema de puntuación fue diseñado para determinar el nivel de madurez de la percepción Viso-Motriz de niños de 5 a 10 años.

Después de los 10 años, el test no puede considerarse como un test de desarrollo para niños normales.

Una vez que la función visomotora de un niño ha madurado, su realización del test tiende a ser más o menos perfecta, y a no presenta ninguna dificultad para él. Aquí el sistema de puntuación la escala de maduración alcanza su máximo y ya no puede discriminar entre las relaciones medias y las que están por encima de la media.

Después de los 10 años, solamente los niños con una marca de inmadurez o disfunción en la percepción visomotora presentan puntuaciones significativas.

Los ítems que se consideran en la escala de maduración son los siguientes:

#### FIGURA A

1a Distorsión de la forma

1b Desproporción

2. Rotación

3. Integración

#### FIGURA 1

4. Círculos por puntos

5. Rotación

6. Perseveración

#### FIGURA 2

7. Rotación

8. Omisión

9. Perseveración

#### FIGURA 3



- 10. Círculos por puntos
- 11. Rotación
- 12.a Forma desintegrada
- 12.b Líneas por puntos

## FIGURA 4

- 13. Rotación
- 14. Integración

## FIGURA 5

- 15. Círculos por puntos
- 16. Rotación
- 17.a Forma de desintegrada
- 17.b Línea por puntos

## FIGURA 6

- 18.a Ángulos en las curvas
- 18.b Línea recta
- 19. Integración
- 20. Perseveración

## FIGURA 7

- 21 a Desproporción
- 21 b Ángulos incorrectos
- 22. Rotación
- 23. Integración

## FIGURA 8

- 24. Ángulos incorrectos
- 25 Rotación.

El nivel de maduración que nos ofrece ésta escala en términos de un rango de edad en que se encuentra funcionando el alumno y al restar éste a su edad cronológica - obtenemos el desfase aproximado en que se está manifestando. Con este dato podemos ir formulando una hipótesis sobre la problemática del menor, en donde debemos considerar las sugerencias que menciona Koppitz (1986) en donde indica que el Bender nos aporta elementos de madurez para el aprendizaje que está relacionado con - la madurez visomotora en el niño, por ejemplo una inmadurez en el lenguaje, o un serio defecto en el habla pueden hacerlo aparecer más inmaduro de lo que es realmente.

Al comienzo de la escuela primaria, la percepción visomotora parece ser más importante para un buen rendimiento escolar que las habilidades verbales. Este instrumento es útil para evaluar la madurez para el aprendizaje, pero su eficiencia aumenta cuando se usa en combinación con otros tests, puede determinar frecuentemente si un niño es todavía demasiado inmaduro en su percepción para iniciar el aprendizaje formal o si su conducta es principalmente el resultado de factores sociales y emocionales. Por otra parte un análisis del tipo de errores que presentó en el protocolo considerando su edad cronológica y el rango que obtuvo en su ejecución puede pronosticar su desempeño a lo largo del año escolar.

Otro aspecto a considerar es, si un niño con problemas en lectura revela en su Bender inmadurez o disfunción perceptual hay dos posibilidades; el niño puede ser algo lento en su madurez perceptual y/o tener una inteligencia limitada, cuando su desempeño es inmaduro en el Bender puede corresponder a su maduración general, y el bajo rendimiento puede deberse a que se le exige más de lo que puede dar. Este niño puede necesitar más tiempo para madurar y aprovecharía aún más si se le encomendaran temas más fáciles.

Los niños extremadamente lentos necesitan que se les ubiquen en actividades que correspondan a su nivel de capacidad.

B) Indicadores de posible lesión cerebral, los cuales se detectan en la ejecución del alumno y se registran en el protocolo como significativos o altamente significativos, y son los siguientes:

Adición u omisión de ángulos

Figura A - significativamente

Figura 7 - significancia condicionada a la edad

Figura 8 - significativo después de los 6 años

Sustitución de curvas por ángulos:

Figura 6 - significativamente

Sustitución de curvas por líneas rectas

Figura 6 - Altamente significativo

Desproporción de las partes:

Figura A - significativa después de los 6 años

Figura 7 - significativo después de los 7 años

Sustitución de cinco puntos por círculos

Figura 1 - significativamente

Figura 3 - significativamente después de los 6 años

Figura 5 - significativo después de los 8 años

Rotación del dibujo en 45

Figura 1, 4 y 8 - Altamente significativo

Figura A y 5 - significativo

Figura 7 - significativos después de los 6 años

Figura 3 - significativo después de los 7 años

Figura 2 - significativo después de los 8 años

Integración de las partes no logradas:

Figura A y 4 - significativo

Figura 6 - significativo

Figura 7 - significativo después de los 6 años

Omisión o adición de hilera de círculos:

Figura 2 - Altamente significativo después de los 6 años

Pérdida de la gestalt:

Figura 3 - significativo después de los 5 años

Figura 5 - sin significado estadístico

Serie de puntos sustituido por una línea:

Figura 3 y 5 - Altamente significativo

Perseveración:

Figura 1, 2 y 6 - Altamente significativo después de los 7 años.

Es importante considerar la advertencia que realiza Koppitz (op.cit) en cuanto a la elaboración de un diagnóstico de lesión cerebral basándose únicamente en el puntaje obtenido, sin considerar una serie de elementos combinados que se requieren para dar validez al diagnóstico.

Por consiguiente se sugiere que la evaluación incluya los siguientes puntos:

- 1.- El registro del tiempo que emplea el niño para terminar.
- 2.- Una observación cuidadosa de la conducta del niño durante la prueba.
- 3.- Indagar si el niño se da cuenta de los errores que hay en sus dibujos, y si es necesario hacerle dibujar nuevamente algunas de las figuras.
- 4.- Registrar en el protocolo los indicadores de L.C.
- 5.- Un análisis detallado de las desviaciones para determinar su significación diagnóstica.
- 6.- Evaluación de la cantidad de espacio que emplea.

Sólo si hay resultados positivos en varias de estas áreas se está en condiciones de hacer un diagnóstico previsorio de lesión cerebral. Hay que tener gran precaución con cualquier signo diagnóstico aislado. Todos los diagnósticos de L.C. basados en el Bender deben ser considerados siempre como hipótesis que luego hay que verificar confrontándola con datos de la historia clínica, exámen médico y otras - pruebas psicológicas.

C) Indicadores emocionales. Koppitz (op.cit) no considera que los indicadores emocionales sean una función de la percepción visomotora, ya que un niño puede no tener problemas visomotores y sin embargo, mostrar una alta incidencia de indicadores emocionales en su protocolo, mientras que otro niño con pronunciadas dificultades en la percepción visomotora puede estar libre de indicadores emocionales.

A continuación se mencionan los diez indicadores emocionales, sin embargo su interpretación y manifestación gráfica se puede localizar en el manual de la DGEE y en el texto de dicha autora.

- 1.- Orden Confuso
- 2.- Línea ondulada (figura 1 y 2)
- 3.- Rayas en lugar de círculos (figura 2).
- 4.- Aumento progresivo del tamaño (figura 1, 2 y 3)
- 5.- Gran tamaño (macrografismo)
- 6.- Tamaño pequeño (micrografismo)
- 7.- Líneas finas
- 8.- Repaso del dibujo, de las líneas
- 9.- Segunda tentativa
- 10- Expansión.

La interpretación de estos indicadores debe ser corroborada con el comportamiento que manifiesta el menor así como los contenidos expresados por los adultos que se encuentran en su contexto.

Por otra parte es necesario mencionar los criterios que deben de incluirse al aplicar este instrumento como parte de la batería psicológica.

1. La (s) hoja (s) de la toma de la ejecución del alumno: con nombre, fecha, escuela y edad.
2. Hoja de memoria; reproducción de las figuras que se acuerde.
3. Hoja de observación; aquí se registra todo tipo de los contenidos como los que se mencionaron en los indicadores de L.C., que sean importantes y que nos ayuden a identificar los orígenes de la problemática algunos serían los siguientes

el tiempo de inicio y término de la reproducción de figuras, su comportamiento durante la aplicación, su tono muscular, su estrategia en el manejo del -- lápiz y el papel, las condiciones del lugar de aplicación, cuenta los puntos de la Fig. 1, 3 y 5 qué comentarios realiza durante la aplicación, un análisis cualitativo de la ejecución cuando sea pertinente así como los puntos que crea necesarios el psicólogo.

4. Protocolo; en esta hoja evaluamos y registramos el resultado de los tres aspectos que aporta éste instrumento. (Coordinación visomotora, Indicadores de L.C. e indicadores emocionales).

### 2.3.5.3 TEST DE LA FIGURA HUMANA (DFH)

(Interpretación de Elizabeth Koppitz 1991)

Este instrumento psicológico aporta dos datos para su análisis que son: el -- rango de evolución madurativa e indicadores emocionales.

Es importante mencionar algunos aspectos en relación a los indicadores evolutivos en cuanto a que Koppitz (op.cit.) sostiene que la frecuencia de ocurrencia los 30 ítems evolutivos se relacionan primordialmente con la edad y maduración -- del niño y no con su aptitud artística, aprendizaje escolar, la consigna dada, o el instrumento de dibujo empleado, a continuación se muestra el protocolo en donde se expresan los Items:

#### PROTOCOLO DE RESULTADOS DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA ( VARONES Y NIÑAS )

Items	Años	5		6		7		8		9		10		11		12	
		V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
Esperados																	
Cabeza		( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Ojos		( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Naríz		( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Boca		( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Cuerpo		( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Piernas		( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Brazos		( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Pies				( )		( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Brazos 2 d.						( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Piernas 2 d.				( )		( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Cabello						( )		( )		( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Cuello										( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Brazo hacia abajo										( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Brazos unidos														( )		( )	
Ropa: 2 prendas												( )		( )		( )	

## Items

Excepcionales:

Rodilla	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Perfil	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Codo	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Dos labios	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Fosas nasales	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Brazo unidos hombro	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Ropa: 4 item	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Cinco dedos	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Pupilas	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

Por otra parte un dibujo infantil es una expresión gráfica, y como tal, es una manifestación que básicamente no difiere de cualquier otra manifestación, teniendo un significado y propósito especial para el niño que los hace. Un dibujo puede representar muchas cosas diferentes. Puede ser una expresión de alegría o rabia, o un grito de miedo o angustia; puede ser una pregunta o una demanda; puede reflejar un deseo o una fantasía; o puede estar decidiendo algo que el niño ha visto o experimentado. Un DFH puede expresar eso y mucho más. La tarea del psicólogo clínico es descubrir el significado de los DFH y averiguar qué está tratando de comunicar el niño a través de sus dibujos.

El dibujo y la pintura son un modo natural de expresión infantil. Los niños pueden pintar sus sentimientos y actitudes en imágenes y símbolos gráficos mucho antes de que puedan transmitirlos en conceptos verbales abstractos.

Elizabeth Koppitz (Op.cit.) Sugiere tres puntos para una interpretación clínica de los DFH de niños de 5 a 12 años.

- 1.- Como dibuja la figura, sin tener en cuenta a quien dibuja, refleja el concepto que el niño tiene de sí. La manera en que el dibujo está hecho y los signos y símbolos empleados, revelan el retrato interior del niño y muestran su actitud hacia sí mismo. Si cuando se le pide a un niño que haga un DFH dibuja más de una figura, puede mostrar su concepto de sí mismo en más de una figura.
- 2.- A QUIEN dibuja, es a la persona de mayor interés e importancia para el niño en el momento de realizar el dibujo.

En la mayoría de los casos, los niños se dibujarán a sí mismos, pues obviamente nadie es de mayor importancia para un niño que él mismo.

Generalmente los niños hacen un dibujo bastante realista consigo mismo que distorsionan sus imágenes hasta que no guardan ningún parecido con su apariencia real o con la de cualquier otro ser humano.

Pero hay excepciones a esta regla; algunos niños no se dibujan a si mismo dibujan a otras personas (madre, padre etc.) en algunos de estos casos se centran alrededor de la persona distinta de uno mismo, no necesariamente indica conflicto con la misma. Puede también reflejar una preocupación positiva por esa persona (algún héroe o artista).

El principio de que un dibujo revela la persona que es de mayor interés para el niño, difiere de la ampliamente aceptada hipótesis de Machover, de que el sexo de la figura dibujada refleja la identificación sexual del niño. No se puede afirmar que todos los varones que dibujan mujeres o niñas en primer lugar, sean homosexuales o tengan identificación femenina, aunque esto pueda darse en algunos casos. Lo mismo se aplica a las niñas que dibujan figuras masculinas. Las niñas que dibujan hombres están interesadas o preocupadas por muchachos u hombres. Y pueden o no, identificarse con ellos.

La autora menciona que en base a su experiencia un varón que dibuja a una niña o una mujer en su DFH estuviera emocionalmente influenciado por una mujer de su familia o medio ambiente, pero no se identifica con ella necesariamente. Por otra parte estudios citados por esta autora menciona que los varones que dibujaron una figura femenina en primer lugar, tendían a sentirse más dominados -- por los adultos y tenían un actitud menos positiva hacia su padre. Se encontró que estos niños provenían más a menudo de hogares dominados por la madre, que los que dibujaron en primera instancia figuras masculinas. Parece bastante lógico, que los varones de hogares dominados por la madre estuvieran más interesados y preocupados por sus madres y que dibujaran figuras maternas, más a menudo que los que provenían de hogares dominados por el padre.

- 3) LO QUE el niño está diciendo en su DFH puede presentar dos aspectos; ser una expresión de sus actitudes y conflictos, o ser un deseo, o ambas, la elección de la persona que el niño dibuja y la manera en que la dibuja, reflejan las actitudes del niño. Estos aspectos de DFH, representan una manifestación de la persona de mayor importancia para el niño en ese momento, y de cuáles son sus sentimientos para consigo mismo. Si un niño describe la persona que dibujó, entonces la descripción se refiere a la persona dibujada; es decir, si se dibujó a otro, la descripción se refiere a esta otra persona. Si un niño cuenta una historia espontánea sobre su DFH, entonces el contenido de la historia representa un deseo.

Los indicadores emocionales son los siguientes:

01. Integración pobre de las partes de la familia
02. Sombreado de la cara
03. Sombreado del cuerpo y/o extremidades
04. Sombreado de las manos y/o cuello
05. Grosera asimetría de las extremidades.
06. Inclinación de la figura en 15° o más
07. Figura pequeña
08. Figura grande de 23 cm. o más de altura
09. Transparencias
10. Cabeza pequeña
11. Ojos bizcos
12. Dientes
13. Brazos cortos
14. Brazos largos
15. Brazos pegados a los costados del cuerpo
16. Manos grandes
17. Manos omitidas
18. Piernas juntas
19. Dibujo de los genitales
20. Muñeco o figura grotesca
21. Dibujo espontáneo de tres o más figuras
22. Nubes, lluvia y nieve
23. Omisión de ojos
24. Omisión de la nariz (varones 6 años, niñas 5).
25. Omisión de la boca
26. Omisión del cuerpo
27. Omisión de los brazos
28. Omisión de las piernas
29. Omisión de los pies
30. Omisión del cuello

La interpretación de cada uno de estos indicadores se encuentran en el manual de la D.G.E.E. o en el texto de la autora.



La presentación que debe tener este instrumento dentro de la Batería de Educación Especial.

- a. DIBUJO PRIMERO
- b. DIBUJO SEGUNDO
- c. HOJA DE OBSERVACIONES (los aspectos que se registran aquí son similares a los del Bender).
- d. PROTOCOLO (en esta hoja se registra el nivel madurativo el cual se obtiene con ayuda de este protocolo en cuanto a los indicadores emocionales se registran en la parte de atrás así como sus calificativos que le corresponden).

#### 2.3.5.4 TEST WISC - RM (Escala de Wechsler e interpretación de Alan Kaufman)

A continuación hacemos una descripción general de las Subescalas.

#### VERBALES

##### 1. INFORMACION

28 Preguntas que abarcan gran cantidad de información que normalmente los niños han tenido ocasión de adquirir en nuestra cultura.

Ejemplo: 1. ¿Cuántos veintes tiene un peso?

28. ¿Quién fué Charles Darwin?

##### 2. SEMEJANZAS.

17 elementos en los que se requiere que el sujeto diga de qué modo 2 cosas - son semejantes.

Ejemplo: 1. ¿En qué se parecen una vela y un foco?

17. ¿En qué se parecen Libertad y Justicia?

##### 3. ARITMETICA.

18 problemas semejantes a los que se presentan en la Aritmética de la Escuela Primaria.

Ejemplo: 1. (Proporcionándole la tarjeta con árboles). Cuenta éstos árboles con - tu dedo, cuéntalos en voz alta de manera que yo pueda oírte).

18. (Leído por el niño). Un libro que generalmente se vende a 32 pesos. - Se puso de oferta, rebajándole la 1/4 parte de su precio. Como nadie lo compró, el dueño de la tienda, redujo el precio de la oferta a la - mitad. ¿En cuanto se venderá el libro después de la segunda rebaja?.

#### 4. VOCABULARIO

18 recreativos referentes al significado de las palabras.

Ejemplo: 1. ¿Qué es un burro?

18. ¿Qué quiere decir reforma?

#### 5. COMPRESION.

17 elementos en los cuales el sujeto explica lo que debería hacerse en determinadas circunstancias, porque se siguen ciertas prácticas, que significan algunos refranes.

Ejemplo: 1. ¿Qué debes hacer tú, si te encuentras una mochila tirada en el patio de la escuela?

17. ¿Cuáles son las ventajas de tener Senadores y Diputados?

#### 6. DIGITOS

Parte uno: Listas de 3 a 9 dígitos que se presentan verbalmente y han de reproducirse verbalmente también.

Ejemplo: Voy a decir algunos números. Escucha con cuidado cuando yo termine me -- los vas a repetir.

Reactivo	Intento 1	Intento 2
1.	3-8-6	6-1-2
7.	5-3-8-7-1-2-4-6-9	4-2-6-9-1-7-8-3-5

Parte dos: Lista de 2 o 8 dígitos que el sujeto debe producir verbalmente también.

Ejemplo: Voy a decir algunos números, pero esta vez, cuando yo termine, quiero que me los repitas hacia atrás, por ejemplo: Si yo digo 9, 2, 7, ¿Qué dirías tú? (Si pasa, se prosigue al reactivo 1, si no, se le da otro ejemplo y la solución).

Reactivo	Intento 1	Intento 2
1.	2.5	6-3
7.	6-9-1-6-3-2-5-8	3-1-7-9-5-4-8-2

#### DE EJECUCION

##### 1. FIGURAS INCOMPLETAS

23 tarjetas con dibujos a cada uno de los cuales les falta una parte, el sujeto tiene que decir cual es la parte faltante.

Ejemplo: 1. Una tarjeta en la cual aparece una mano a la cual le falta una uña.

23. Una tarjeta con un termómetro con muchos números a ambos lados al que le hace falta mercurio en la base.

## 2. ORDENACION DE DIBUJOS

12 series de tarjetas impresas con dibujos que el sujeto tiene que disponer en la secuencia adecuada para relatar una historia.

Le son presentadas en desorden.

Ejemplo: 1.3 tarjetas: A. Boxeadores subiendo al rin

B. Boxeadores peleando

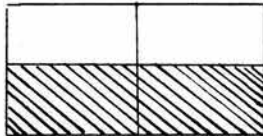
C. Un boxeador noqueado.

12.5 Tarjetas, con la historia de un hombre que sale un día de su casa y se moja por la lluvia al regresar a ella, y al día siguiente sale de su casa y -regresa por su paraguas.

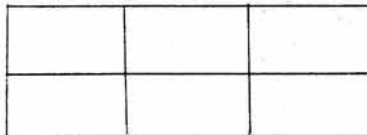
## 3. DISEÑO CON CUBOS.

11 Diseños de complejidad creciente que el sujeto debe reproducir con unos -cubos (semejantes a los de Kohs, solamente que en colores blanco y rojo).

Ejemplos: 1. Hacer con 4 cubos un diseño como éste:



1. Hacer con 9 cubros éste:



## 4. COMPOSICION DE OBJETOS.

4. rompecabezas que el sujeto debe ensamblar o reconstruir

Reactivo	Límite de tiempo	Número máximo de uniones
1. Niña	120 "	6
4. Cara	180"	12

## 5. CLAVES. (2 partes)

Claves A. 5 símbolos emparejados a 5 figuras. El sujeto debe aparearlas en - 45 Items en los que sólo aparece la figura.

Claves B. 9 símbolos emparejados a 9 dígitos. El sujeto debe aparear 94 Items más donde solo aparece el dígito.

## 6. LABERINTOS.

9 laberintos impresos que el sujeto debe realizar trazando el camino hasta encontrar la salida.

Los laberintos se incrementa su complejidad.

El Wisc RM ofrece al psicólogo dos tipos de análisis, el cualitativo que se refiere al coeficiente intelectual (C.I.) Global y el C.I. de la Escala Verbal y el C.I. de la Escala de Ejecución, y el cualitativo que rescata el tipo de habilidades cognitivas con las que cuenta el alumno así como el tipo de condiciones del contexto social y orgánicas que perjudican o favorecen al sujeto. Este análisis está basado en la psicometría razonada de Alan Kaufman (1982) en donde este autor menciona que la teoría del desarrollo de la inteligencia de Piaget y sus observaciones experimentales indican que las diferencias entre niños en distintas etapas del desarrollo son más bien cualitativas que cuantitativas respecto a su organización mental.

Kaufman (Op. Cit.) propone una agrupación de tres factores de las subescalas - del Wisc R como la base para realizar su análisis cualitativo del Wisc R , que es la siguiente:

FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III
COMPRESION VERBAL	ORGANIZACION PERCEPTUAL	INDEPENDENCIA DE LA DISTRACTIBILIDAD.
Información	Figuras completas	Aritmético
Semejanzas	Ordenamiento de dibujos	Retención de Dígitos
Vocabulario	Diseño de cubos	Claves
Comprensión	Rompecabezas	
	Laberintos	

los puntos que debe incluir el análisis cualitativo del Wisc RM son los siguientes:

- Análisis de las discrepancias entre la Escala Verbal y Ejecutiva. (V.E).
- Análisis del Tercer Factor (Tendencia a la distractibilidad)
- Análisis de habilidades compartidas entre dos o mas Subtest.
- Análisis de Triadas.

A continuación explicaremos brevemente en qué consiste cada uno de estos puntos:

a) ANALISIS DE LAS DISCREPANCIAS ENTRE LA ESCALA VERBAL Y EJECUTIVA.

En un tiempo se consideró que la discrepancia entre escala mayor de 15 puntos podía tener su origen en un posible daño cerebral, sin embargo una serie de investigaciones citadas por Kaufman (Op. Cit.) concluyen que la discrepancia en los C. I. V-E no deben utilizarse para inferir una disfunción neurológica si no se cuenta con un apoyo convincente de otros datos y observaciones suplementarias. Por otra parte se ha llegado a definir que una discrepancia V-E puede significar cosas muy diferentes para distintas personas por ejemplo, puede suceder que media docena de niños tengan exactamente la misma discrepancia V-E de 15 puntos en la misma dirección, sin embargo, en cada niño puede haber una razón distinta para que esta discrepancia se manifieste en su diversidad de capacidades, un ejemplo más preciso sería, los niños con problemas visuales o auditivos no detectados pueden obtener puntuaciones muy bajas en la Escala de Ejecución o Verbal, respectivamente, debido a mera deficiencia sensorial. Mencionaremos a continuación algunos aspectos que se deben de considerar cuando se presentan estas discrepancias entre escalas (V-E).

- Inteligencia Verbal contra Inteligencia no Verbal.

La diferencia entre la inteligencia verbal y la no verbal pueden reflejar la mayor Subordinación a alguno de los hemisferios cerebrales. El hemisferio izquierdo está especializado en el procesamiento de estímulos lingüísticos, en tanto que el hemisferio derecho es experto en el manejo de estímulos visuales-espaciales. En consecuencia, E V puede sugerir un hemisferio derecho mejor desarrollado, en tanto que V E puede implicar un sistema de procesamiento particularmente eficiente, o dependencia del hemisferio izquierdo. Independientemente del grado al cual puedan trazarse las discrepancias V E del funcionamiento cerebral, es claro que las diferencias intraindividuales verdaderas en las formas de pensamiento y aprendizaje son hechos reales. Estas diferencias se reflejan en las discrepancias significativas de C.I. V-E y deben respetarse y utilizarse en la planeación educativa.

- Capacidad fluida y Capacidad cristalizada.

La capacidad fluida implica solución de problemas en los que el punto crítico es la adaptación y flexibilidad para enfrentar estímulos desconocidos; la capacidad cristalizada se refiere al funcionamiento intelectual en tareas que requieren entrenamiento, educación y aculturación previos.

La conclusión de esto es que el pensamiento cristalizado se aprende, en tanto que el pensamiento fluído no.

La capacidad cristalizada refleja un entrenamiento directo y deliberado y la capacidad fluída se desarrolla a partir del aprendizaje incidental, obtenido indirectamente de las experiencias de la vida.

- Deficiencias Psicolingüísticas.

Los niños con problemas psicolingüísticos graves, en algunas de las principales modalidades, pueden manifestar discrepancias V-E de una magnitud considerable si se parte de la ventajosa perspectiva que ofrece la investigación y la experiencia de los Clínicos.

Los niños con problemas receptivos no tienen la oportunidad de demostrar su inteligencia en el canal afectado, en tanto que los niños con problemas expresivos -- son incapaces de comunicar sus procesos de pensamiento.

- Problemas de Coordinación.

Un C.I. Verbal mayor al de Ejecución no necesariamente implica que el examinado haya desarrollado mejor la capacidad mental verbal. Algunas tareas de ejecución requieren una coordinación motora considerablemente alta a fin de tener un rendimiento acertado; se puede dar el caso de que un niño con habilidad de razonamiento no verbal sobresaliente, obtenga una puntuación muy baja en la escala de ejecución como resultado fundamental de su desarrollo motor deficiente. Ya que los problemas de coordinación (que pueden tener su origen en factores neurológicos) están fuera del dominio de las capacidades cognitivas, pueden provocar que el C.I. de ejecución se convierta en una medida subestimada del pensamiento no verbal.

- Exigencias de tiempo

De la misma forma que ocurre con las dificultades de coordinación, la incapacidad del niño para conducirse apropiadamente bajo situaciones de apremio puede originar considerables discrepancias de tipo V E. En todos los subtest de ejecución se toma el tiempo, otorgándose puntos de bonificación en los subtests de ordenamiento de figuras, diseño con cubos, ensamble de objetos y codificación A; aún más la velocidad es un elemento tan importante para el buen rendimiento en codificación B; que prácticamente nadie completa el total de reactivos. En cambio, en la Escala verbal solo se necesita cronómetro en aritmética. De este modo, trabajar bajo restricciones de tiempo serán fuertemente sancionados en la Escala de Ejecución y es muy posible que obtengan puntuaciones mayores en la Escala Verbal, a pesar que su

inteligencia no verbal de por sí sea igual o posiblemente superior a su inteligencia verbal.

- Influencias Socioeconómicas.

El medio socioeconómico del niño puede ser, parcialmente, causa de la discrepancia V E.

La investigación ha demostrado que los niños que provienen de familias de profesionistas tienden a obtener puntuaciones superiores en la Escala Verbal, en tanto que en los niños de trabajadores no especializados ocurre lo opuesto.

- Dependencia e independencia del campo.

Es muy posible que una discrepancia V E, sin importar su dirección, refleja una disminución de la conducta que tenga implicaciones más profundas que la mera distinción entre la inteligencia verbal y la no verbal. Se ha acumulado una serie - substancial de investigación respecto al estilo cognoscitivo de la dependencia - del campo en comparación con la independencia del campo, varios de estos estudios señalan la relación del estilo cognoscitivo bipolar mencionado con las puntuaciones escalonadas de diversas baterías Wechsler.

Las personas independientes del campo muestran flexibilidad en las situaciones - que implican solución de problemas, imponen una estructura cuando se carece de - ella al trabajar con materiales perceptuales y verbales, tienen una orientación impersonal, se interesan en los aspectos abstractos y teóricos, y utilizan mecanismos de defensa como la intelectualización. Por lo contrario, los individuos - dependientes del campo se encuentran en armonía con los aspectos sociales de su medio ambiente. Utilizan el orden social predominante, no estructuran espontáneamente a los estímulos sino que los dejan como están, son motivados por la gente y gustan de estar con ella, tienen un concepto corporal global (y no una noción detallada) y utilizan defensas inespecíficas como la represión.

Para comprobar las hipótesis referentes a este estilo cognitivo se debe analizar el perfil de los subtests del niño; se observará un agrupamiento de las puntuaciones escalonadas en los subtests de figuras incompletas, diseño de cubos y rompecabezas, y que estas puntuaciones son radicalmente diferentes (ya sea mayores o menores) a la media del resto de sus puntuaciones escalonadas, tanto verbales como no verbales. Es necesario integrar la información referente al medio del niño con las observaciones del comportamiento correspondiente a los aspectos sociales y personales del mismo, la que será estudiada cuidadosamente para decidir si su patrón de conducta se ajusta al patrón típico de los individuos dependientes del campo o independientes del campo.

- Operación de evaluación de Guilford.

Otra dimensión más en que difieren las escalas verbal y de ejecución es en el grado en que miden la operación de evaluación de Guilford, relacionada con la capacidad para emitir juicios en base a una norma conocida. Este proceso mental es necesario para tener un buen rendimiento en los cinco subtest de Ejecución normalmente aplicados, pero sólo es necesario para un subtest verbal (comprensión). Por consiguiente, puede ser que algunos niños obtengan discrepancias V E significativas en razón de su capacidad de evaluación excelente o deficiente, entre sus habilidades de comprensión verbal y organización perceptual. Esta hipótesis se vuelve una explicación viable de una diferencia V-E significativa si se satisfacen las dos condiciones siguientes:

a) Que haya poca variabilidad en las puntuaciones escalonadas de ejecución y b) que la puntuación escalonada obtenida en comprensión difiera significativamente de la media de las puntuaciones escalonadas obtenidas en la Escala Verbal y que sean consistentes con la media de las puntuaciones escalonadas obtenidas en la Escala de Ejecución.

Para abordar los tres puntos siguientes es necesario que el psicólogo realice la siguiente tarea que consiste en describir si cada una de las puntuaciones escalonadas de la escala verbal difiere significativamente de la media de todas las puntuaciones escalonadas de la misma escala y si cada una de las puntuaciones escalonadas de la Escala de ejecución difiere significativamente de la media obtenida en la escala de ejecución (las puntuaciones escalonadas promedio de la escala verbal y de la escala de ejecución constituyen cómputos apropiados de las capacidades de comprensión verbal y organización perceptual del niño, respectivamente). Cada desviación significa entre la puntuación escalonada de un Subtest, verbal o de ejecución y la media correspondientes implica el identificar las áreas fuertes ó débiles de cada escala que sirven de punto de partida para proponer hipótesis alternativas que permiten interpretar el perfil del Wisc RM.

Los pasos para obtener las áreas fuertes o débiles son los siguientes:

Paso 1: Compute la puntuación escalonada promedio de todos los subtests de la escala verbal aplicados (cinco o seis) en seguida haga lo mismo para todos los subtests de ejecución aplicados. Redondee cada media al número entero más próximo.

Paso 2: Examine las puntuaciones escalonadas de la escala verbal y anote todos los valores que estén por lo menos 3 puntos arriba de la media verbal. Estas son



las áreas fuertes del niño y debe señalar con una "F". En seguida anote los valores que están por lo menos 3 puntos abajo de la media verbal y señalemosla con una "D" que significa débil.

Paso 3: Examine las puntuaciones escalonadas de la escala de ejecución y anote - todos los valores que están por lo menos 3 puntos arriba o abajo de la media de ejecución.

Estas puntuaciones escalonadas que muestran desviaciones significativas deberán señalarse con un "F" o una "D" para indicar las áreas fuertes o débiles, respectivamente.

Paso 4 : Todas las puntuaciones escalonadas que no se desvían significativamente de la media apropiada debe considerarse como fluctuaciones al azar. No deben considerarse como ventajas o desventajas en sí, sino que se pueden utilizar para -- fundamentar alguna hipótesis.

#### b) Análisis del tercer factor.

El tercer factor tiene varios significados en su interpretación como es la independencia de la distracción, la capacidad para manejar símbolos numéricos y la - capacidad de secuenciación. Pero antes de analizar lo que mide es importante bo s que jar cuando interpretar el factor de un sujeto dado.

Se debe interpretar el tercer factor: por menos cuando uno de los subtest componentes se desvía significativamente de su puntuación media correspondiente (Verbal o de Ejecución), utilizando el método ya descrito para obtener áreas fuertes o débiles.

Si alguno de los tres subtests es significativamente mayor o menor que su media, la tarea inmediata del examinador es encontrar la razón de ello. En este caso se debe considerar como primera hipótesis que la puntuación significativamente desviada es producto de la capacidad o rasgo subyacente al tercer factor.

Para comprobar esta hipótesis es necesario tomar en cuenta las dos puntuaciones de los tests restantes. Si las otras dos puntuaciones se desvían en la misma dirección, aunque no sean significativas, se debe analizar este factor.

El examinador debe saber cuando tiene sentido interpretar el tercer factor lo - cual se presenta en dos facetas importantes:

La psicométrica y la clínica.

Aspecto psicométrico.- El aspecto psicométrico se refiere al método para obtener las puntuaciones de factor. Los C.I. Verbal y de Ejecución son excelentes puntuaciones de factor cuando no hay necesidad de interpretar la dimensión de distrac-

ción. Sin embargo, cuando las puntuaciones escalonadas de Aritmética, de codificación, o ambas, muestran discrepancias respecto a los demás subtest de sus escalas correspondientes, los C.I. ya no son tan apropiados como puntuaciones de factor. Ya que estas últimas discrepancias originan la interpretación del tercer factor, sería prudente que el examinador no utilizara los C.I. verbal y de ejecución como puntuaciones de factor cuando se interpretan los tres factores de un individuo. En vez de esto, el examinador debe sacar la media de cada uno de los factores lo cual le permite realizar comparaciones entre ellos.

#### Perspectiva Clínica.

Algunos examinadores automáticamente interpretan las puntuaciones deficientes en el tercer factor como prueba de distracción, pero esta interpretación carece de sentido en el caso del niño que atiende cuidadosamente a todas las tareas y se concentra en cada reactivo presentado. Simplemente es imposible hacer inferencias sobre el significado del tercer factor sin considerar la conducta manifestada por el niño al resolver el Test y la naturaleza de sus respuestas equivocadas en los reactivos de aritmética, retención de dígitos y claves.

Cuando los niños están obviamente distraídos durante la sesión de Test, como lo manifiesta su incapacidad de enfocar la atención en la tarea presente la atención excesiva a estímulos ajenos y distracciones por lo que ocurre fuera del cuarto del test, es perfectamente razonable inferir que una puntuación relativa deficiente en el tercer factor se debe a la distracción.

De la misma forma que una puntuación baja en el tercer factor puede atribuirse a la ansiedad si el examinador detecta conductas de ansiedad

en el curso del exámen del Wisc RM, como postura rígida amaneramientos nerviosos, preocupación excesiva por el cronómetro, presionar demasiado con el lápiz o sobreexcitación por el fracaso.

Cuando el examinador utilice una variable de conducta como la distracción o la ansiedad, para explicar un rendimiento deficiente en el tercer factor, debe tener en cuenta dos cosas.

Primero, de ninguna manera debe sugerir que el niño tiene deficiencias en su capacidad para resolver problemas numéricos (Aritmética), en su memoria de corto plazo (Retención de Dígitos) o en su velocidad psicomotora (claves). Estas deficiencias pueden existir, pero no se pueden inferir en base a la aplicación del Test porque se supone que las puntuaciones bajas manifiestan el efecto inhibitorio de una variable de conducta y no de una deficiencia cognitiva o psicomotora. Segundo: Los C.I. del niño tienen que considerarse como subestimaciones de su fun-

cionamiento intelectual real ya que son el resultado del impedimento de la conducta.

Para interpretar en forma eficiente el tercer factor es obvio que se deben integrar las puntuaciones de los subtest, las observaciones de la conducta y la naturaleza de las respuestas erróneas de cada niño. Con frecuencia ocurre que a partir de las conductas y las respuestas erróneas se puede inferir si las puntuaciones bajas en el tercer factor se debe a secuenciación, distracción, ansiedad o a un problema numérico. También es útil comparar información adicional respecto al niño para ayudar a deducir una hipótesis de trabajo. Cuando se sospecha -- que la dificultad radica en secuenciación, el examinador debe cotejar la puntuación escalonada que obtuvo el niño en ordenamiento de figuras, es de esperar un rendimiento relativamente deficiente en esta tarea, de secuenciación temporal. - Además el niño que tiene problemas de secuenciación probablemente manifieste esta deficiencia en situaciones sociales y en el logro académico.

La atención, la concentración, la capacidad de secuenciación y la independencia de ansiedad son requisitos necesarios para un buen rendimiento en los del tercer factor, pero por lo regular no sirven para explicar las puntuaciones altas.

La sugerencia de que las puntuaciones altas, en el tercer factor usualmente reflejan capacidad numérica, no significa que los examinadores deban abandonar su propia creatividad al interpretar este factor. Las puntuaciones altas pueden tener un significado particular para un niño dado en base a las observaciones e información del medio que sólo son pertinentes al niño que recibe el Test, lo mismo puede decirse para el caso de puntuaciones bajas.

c) Habilidades compartidas entre dos o más Subtests.

La técnica en que se utilizan las discrepancias de 3 o más puntos de la propia media del niño es razonable y evita una interpretación desproporcionada de las fluctuaciones al azar.

El descubrimiento de puntuaciones significativamente desviadas en cada una de -- las escalas sirve como punto de partida para el trabajo de investigación.

El escrutinio del perfil de puntuaciones escalonadas puede sugerir hipótesis relacionadas con el factor de distracción o con la diversidad de capacidades bosquejadas para tratar de descubrir las capacidades compartidas que pudieron haber sido causa de la puntuación significativamente desviada.

Sólo cuando las hipótesis se muestran infructuosas, el examinador deberá aceptar la interpretación de una ventaja o desventaja individual y altamente específica.

El trabajo de investigación necesario para explicar las capacidades subyacentes a una, dos o varias ventajas y desventajas en el perfil del Wisc RM depende de:

- a) Asimilar las capacidades compartidas y las únicas, así como las influencias - no cognitivas que pueden afectar marcadamente la ejecución en el Test, que ca-  
racterizan a cada uno de los 12 subtest del Wisc RM.
- b) Anticipar los patrones comunes y los agrupamientos de subtest tanto en las es-  
calas verbal y de ejecución como entre éstas junto con una comprensión de los  
patrones educativos, psicológico y clínico.
- c) Integrar los patrones de puntuaciones observados con la información del medio  
del niño, con las observaciones clínicas de sus conductas en el curso de la -  
sesión del Test, con el análisis de las respuestas correctas y especialmente  
de las incorrectas en los reactivos del Wisc - RM, y con cualquier dato de --  
tests adicionales disponibles para el niño.

La técnica que se describirá a continuación pretende generar hipótesis acerca del funcionamiento del niño con el fin de comprender mejor sus áreas fuertes y débi-  
les. En la medida en que puedan acumularse suficientes pruebas que apoyen una hi-  
pótesis dada los examinadores estarán cada vez más capacitados para utilizar la  
información con el fin de facilitar la comprensión de la naturaleza de los pro-  
blemas presentados por el niño, así como para elegir alguna forma necesaria de -  
intervención educativa o psicológica.

Los pasos que se describen en seguida, deben ayudar a los examinadores a compa-  
rar hipótesis contrarias (En estos pasos no se hace mención en el análisis de Sub-  
test. Sin embargo en el informe psicológico se deben mencionar los resultados tan-  
to cuantitativos y cualitativos.

#### Paso 1

Determinar las ventajas y desventajas significativas en la Escala Verbal y de -  
Ejecución (con el método de 3)

#### Paso 2

Seleccione una ventaja significativa y localice este subtest en las tarjetas. --  
Anote todas las capacidades compartidas (e influencias que afectan el rendimien-  
to) en este Subtest.

#### Paso 3

Considere cada capacidad o influencia que afecte el rendimiento en el test una -  
por una, estime el valor de cada una mediante la comparación de las puntuaciones

en otros subtest pertinentes con las medias verbal o de ejecución del niño.

Al determinar la importancia de una ventaja, las puntuaciones escalonadas deben exceder las puntuaciones media del niño por 3 ó más puntos. Sin embargo, se deben aplicar criterios menos estrictos cuando se buscan las hipótesis que expliquen la ventaja. Es razonable considerar que los niños tengan una ventaja en alguna capacidad compartida si obtienen puntuaciones mayores que sus propias puntuaciones medias en todos los Subtest pertinentes y, además por lo menos una discrepancia alcanzada importancia estadística. Esta regla, que debe interpretarse como una directriz o método auxiliar más que un principio rígido, también se aplica a las desventajas (es decir, para que una desventaja sea digna de consideración, el niño debe obtener puntuaciones inferiores a la media de las puntuaciones de los subtest pertinentes y, además, por lo menos una discrepancia debe alcanzar importancia).

#### Paso 4

Repetir los pasos 2 y 3 para cada ventaja significativa que no haya sido considerada.

Posteriormente sígase un procedimiento similar para todas las desventajas significativas.

#### Paso 5

Integrar cualquier ventaja o desventaja manifiesta en los perfiles de los niños, con la información acerca de sus antecedentes de la observación, de su conducta en el transcurso del test y las puntuaciones en otros test.

#### Paso 6

Si mediante el trabajo de investigación no se descubren hipótesis que "enlacen" dos o más subtest, entonces interprete las capacidades específicas que supuestamente miden los subtests significativamente altos o bajos.

Se debe hacer el máximo esfuerzo por explicar las discrepancias significativas de la media de las puntuaciones de las escalas verbal y de ejecución del niño en términos de las hipótesis compartidas que unifican varios subtests y que son corroborados por observaciones de la conducta; si después de un análisis flexible y ecléctico de las fluctuaciones del perfil el examinador no logra descubrir ventajas y desventajas hipotéticas razonables, entonces debe recurrir a interpretaciones de la especificidad de los subtests. Las tarjetas que se presentan en cada subtest manifiestan las capacidades cognitivas o influencias que afectan el

rendimiento en el test. Por ejemplo: Dependiendo de otros conocimientos que se - tenían acerca del niño, una baja puntuación en comprensión puede indicar incapacidad para expresar información práctica o ausencia en el desarrollo del sentido moral; una puntuación alta en laberintos puede denotar buena previsión o sólo -- ser reflejo de una gran experiencia en la solución de laberintos.

#### d) Análisis de Triadas

Los patrones seleccionados para descripción tienen su origen en una variedad de fuentes , como el análisis de factores, el sistema de categorización de Bannatyne y aún hipótesis específicas a un subtest. Estos patrones solo pretenden ejemplificar, pero en realidad no tratan de agotar la diversidad de análisis importantes que son posibles cuando se utilizan los seis subtests de la escala verbal así co mo la de ejecución.

e) Análisis que se desarrolla en este punto tiene la intención de usar patrones anticipados que permitan fortalecer hipótesis que favorecieron el desempeño o lo obstaculizan desde un punto de vista social u orgánico.

Estos patrones pretenden ejemplificar la diversidad de análisis importantes en - la utilización de los subtests de las escalas como principal material.

El criterio de interpretación de estos patrones (triadas) es:

- Que uno de los subtest que integran el grupo se dispare (incremente o descremen te) con respecto a la media  $\pm 3$ .
- Que los demás Subtests tengan la misma dirección estadística con respecto al - Subtest que se dispare.

### E S C A L A   V E R B A L

1.- Factor I	Vs	Factor III
- Información		- Aritmética
- Semejanzas		- Retención de Dígitos
- Vocabulario		- Claves
- Comprensión		
2.- Conocimiento Adquirido		
- Información		
- Aritmética		
- Vocabulario		

Estos Subtest son sensibles a la influencia de actividades escolares y el ambiente en el hogar e implican memoria a largo plazo.

Memoria.- Saldrá sensiblemente baja en niños de lento aprendizaje, D.M. y con -- problemas de carencia social.

3.- Razonamiento	Vs	Memoria
Semejanzas		Información
Aritmética		Vocabulario
Comprensión		Retención de dígitos

Los subtests de razonamiento requieren solución de problemas y la aplicación del aprendizaje previo a situaciones novedosas.

Los subtest que implican memoria, básicamente requieren la recuperación almacenada.

La memoria a largo plazo implica la actividad de secuencias de fase existentes - (huellas de memoria) y depende de las conexiones entre las áreas sensoriales y asociativas del cerebro.

La memoria a corto plazo dependen de la capacidad del individuo para mantener -- por un período breve la huella neutral recientemente formada.

4.- Estímulos Largos	Vs	Estímulos cortos
Información		Semejanzas
Aritmética		Vocabulario
Comprensión		Retención de Dígitos

Los reactivos que contienen los subtest de estímulos largos requieren que el sujeto responda a preguntas extensas, una vez que el niño capte el sentido de los subtests, los reactivos de vocabulario y semejanzas incluyen preguntas simples, repetitivas, a diferencia de las preguntas más complejas y variadas que incluyen los subtests de información, aritmética y comprensión. Los niños que tienen un déficit en la recepción auditiva (dificultades en deducir el sentido del lenguaje hablado).

Pueden experimentar más problemas para comprender las preguntas externas que los breves estímulos contenidos en semejanzas, vocabulario y retención de dígitos.

La memoria puede jugar un papel predominante en cuanto al éxito que pueda tener un niño en los subtests que contienen preguntas extensas.

5.- Necesidad de Mucha Expresión	Vs	Necesidad de poca Expresión
Semejanzas		Información
Vocabulario		Aritmética
Comprensión		Retención de Dígitos

Antes de concluir que las puntuaciones bajas en vocabulario comprensión y probablemente semejanzas se deben a una expresión verbal inadecuada, los examinadores necesitan revisar las respuestas del niño y las verbalizaciones espontáneas aparecidas durante la sesión. Las respuestas verbales deben ser uniformemente concisas, los interrogatorios del examinador rara vez deben producir una mejoría en el rendimiento, y es probable que los comentarios espontáneos sean mínimos y de escaso contenido.

Otra hipótesis nos habla de que las puntuaciones bajas manifiestan incapacidad del niño para comunicar sus conocimientos y no tanto la ausencia de conocimientos pertinentes (trastornos de lenguaje como defecto en el proceso psicolingüístico de expresión en la modalidad auditivo-vocal) y finalmente también se sugiere en casos de timidez extrema o temor.

#### ESCALA EJECUTIVA

##### 1. CAPACIDAD ESPACIAL

Figuras incompletas  
Diseño con cubos  
Rompecabezas.

Las puntuaciones bajas se relacionan con el estilo cognitivo de dependencia del campo.

Las puntuaciones altas por lo regular se obtienen en niños con problemas de aprendizaje, Deficiencia Mental o independencia de Campo.

Esta categoría puede proporcionar la evaluación más justa de la verdadera capacidad intelectual de los niños provenientes de medios en desventaja y con problemas de aprendizaje.

2. ESTIMULOS CON SIGNIFICADO	Vs	ESTIMULOS ABSTRACTOS
Figuras incompletas		Diseño con cubos
Ordenamiento de dibujos		Claves
Rompecabezas.		

Los estímulos significativos se refieren a componentes de significado implicando



el manejo de personas y objetos.

Estímulos abstractos, requieren del niño manejo de símbolos y diseños.

Cuando estímulos abstractos se encuentran significativamente alto, se presumen conflictos emocionales o relaciones interpersonales.

Los estímulos abstractos se relacionan con lesión cerebral.

### 3. MODOS DE PROCESAR LA INFORMACION

Hemisferio Izq. (+)	Hemisferio Der. (-)	Func. Integrado del cerebro.
Escala verbal (Procesamiento <u>ana</u> lítico o secuencial)	-Figuras incompletas -Rompecabezas (estilo cognitivo <u>no</u> lista sintético).	-Ordenamiento de dibujos -Diseño de cubos -Claves -Laberintos

El hemisferio izquierdo se especializa en una forma de información secuencial, - analítica y lógica, este está apto para el procesamiento de estímulos lingüísticos y numéricos. En cuanto al hemisferio derecho muestra una forma de procesamiento holista tipo Gestalt, manejo información no verbal con relativa facilidad, incluyendo estímulos visuales-espaciales, como los musicales.

Los subtest de funcionamiento integrado tienen dos características que los distinguen de las tareas del hemisferio derecho.

- Además de los componentes visual-espacial y no verbal que encuentran más relacionados con el hemisferio derecho, requieren procesamiento analítico o secuencial, característico del hemisferio izquierdo, y
- En el curso de su aplicación requieren un discurso considerable de parte del examinador.

4. ORGANIZACION VISUAL SIN ACTIVIDAD MOTORA.	Vs	COORDINACION VISOMOTORA
=Figuras incompletas -Ordenamiento de figuras		-Diseño de cubos -Rompecabezas -Claves -Laberintos

Tanto figuras incompletas como ordenamiento de figuras tienen cargas secundarias en el factor de comprensión verbal.

Para interpretar una discrepancia en esta triada se tomarán como criterios.

- Observaciones clínicas de la coordinación motora de los niños.
- Evaluación de sus respuestas
- Consideración de su capacidad verbal
- Habilidad visual perceptual.

### 2.3.6. ORIENTACION

La intervención del psicólogo en este punto es equivelente a un tratamiento limitado a la orientación a padres de familia, maestros y en ocasiones a los niños, esto responde a que el servicio que se brinda es educativo y no clínico, lo cual no permite rebasar los límites de la atención que se ofrecen en éstas instituciones, ya que existen otro tipo de instituciones clínicas especializadas en estos aspectos (clínica de la conducta SEP- Departamento de Integración Familia, etc.) La orientación que se ofrece a cualquier nivel de los que se mencionaron debe estar basada en el registro clínico y/o en el Diagnóstico Psicológico (Batería de E.E.), la cual debe ser registrada en la carpeta de evolución y firmada de enterado a quien se dirige ésta ya que con esta acción se le quita la subjetividad de las fantasías que se han elaborado alrededor de la actividad del psicólogo en el sentido de una cura inmediata sin una participación activa por parte del paciente. Ante este registro de la orientación el profesional le da una objetividad y confiabilidad a su intervención que permite un seguimiento preciso de participación de los involucrados en el caso que conlleve a cambios favorables del menor que es motivo de la atención.

#### 2.3.6.1 ORIENTACION A PADRES DE FAMILIA

- Plática grupal

A principio del ciclo escolar, esta tiene la finalidad de informar las características del servicio que se ofrece así como los que brinda educación especial, por otra parte las prácticas posteriores deben responder a las necesidades manifestadas por los padres al principio de ciclo escolar que tengan relación con los alumnos atendidos. El psicólogo recupera estas inquietudes a través de comentarios de los padres, de los maestros y las observaciones que realiza en los grupos, y las expresa en un programa de pláticas del ciclo escolar vigente y la frecuencia de estas está expresada en el Diagrama (F).

- Taller a padres de familia

Trabajo Subgrupal

Esta modalidad consiste en formar un subgrupo de 2 a 6 padres aproximadamente -- (según la necesidad) en cada grupo de la unidad con la finalidad de generar la - reflexión de la problemática de sus hijos así como su participación activa en el apoyo que deben brindar éstos en su casa en cuanto a la ejercitación de acciones que conllevan a los alumnos a recuperar habilidades cognitivas y de maduración - que fortalezcan el aprendizaje que se brinda en el salón de clases en vías de la adquisición de la lecto-escritura y cálculo.

Los alumnos que entran en este tipo de apoyo son aquellos que provienen del CAPEP así como los que se encuentran sumamente disminuidos con una ambigüedad en su -- pertenencia al servicio.

El psicólogo tiene que generar estrategias o dinámicas para inducir a los padres de familia a concientizarlos sobre la importancia de su participación para superar la problemática de sus hijos, por otra parte este profesional debe contar con dinámicas que permitan trabajar a los alumnos en presencia de sus padres para que estos visualicen las limitantes que presentan sus hijos y a la vez el psicólogo modela la forma de realizar el trabajo con el niño, para que los padres de familia den continuidad de éste trabajo en su casa y cumplan con las tareas que sean encomendadas por el profesional, que revisará de acuerdo al seguimiento que se - establezca.

También este debe estipular los objetivos que deben cumplirse durante el ciclo - escolar y proporcionar la orientación que conlleve al cumplimiento de estos así como las sugerencias del material necesario. El profesional debe evaluar el inte - rés de los padres y el desempeño alcanzado por los alumnos que permita aportar - elementos válidos para definir su pronóstico escolar.

En el diagrama (F) se muestra la sugerencia para su realización.

- Trabajo individual a padres

Esta actividad tiene como primer punto el dar la devolución de los resultados ob - tenidos en el diagnóstico y pronóstico del alumno dentro del servicio para gene - rar la reflexión de la problemática por parte de los padres y como segundo punto contar con su participación activa en las orientaciones otorgadas por el psicólo - go que permitan generar los cambios necesarios de su contexto familiar así como los apoyos adicionales que se requieran. Esta actividad se programa las veces -- que sean necesarias para el caso.

### 2.3.6.2 ORIENTACION A PROFESORES

#### - Orientación Cognitiva

El psicólogo debe orientar al profesor en cuanto al nivel cognitivo de los alumnos que no respondan a las tareas que se realizan en el salón que impiden una -- evolución y propicia un estancamiento así como problemas de seguridad y confianza en sí mismos.

El reconocimiento del nivel de las habilidades cognitivas por parte del psicólogo deben de estar basadas en su observación directa y/o en la batería psicológica.

El reconocer las habilidades cognitivas con las que cuenta el alumno da la pauta de que el niño pueda participar activamente en las tareas del salón propiciando una interacción con el objeto de conocimiento permitiéndole la construcción de -- nuevos conocimientos y una seguridad de sus actos.

#### - Orientación Afectiva- Emocional

Es sabido por todos que el comportamiento de las relaciones interpersonales de -- los adultos por lo general se llega a alterar por las presiones sociales (Familia, comunidad, trabajo, etc.) lo cual no están exentos los maestros de grupo de tal situación que los induce en ocasiones a relacionarse negativamente con los alumnos, en donde en lugar de favorecer el proceso de aprendizaje de éstos lo perjudican, generando temor a la escuela así como el no participar en las actividades del salón por la inseguridad que los profesores han propiciado.

El psicólogo debe detectar a través de las observaciones que realiza en los grupos de la unidad cualquier anomalía de este tipo y proceder a dar la orientación correspondiente al profesor que incurra en esto, porque es incorrecto manejar de esa manera a los niños, en donde se debe registrar tal orientación en la carpeta de evolución y ser firmada por el maestro. Por otra parte en algunos casos llega a ser necesario en cambiar de grupo al alumno, lo cual debe ser analizado con el director de la Unidad.

### 2.3.7 CANALIZACION

Hay dos tipos de canalización que se dan en este servicio la primera es en relación a que la problemática del alumno requiera del apoyo de otra institución especializada (clínica de la conducta, DIF, Centro de Salud Comunitario, Instituto Nacional de la Comunicación Humana, etc.) brindando su servicio de forma paralela al de G.I., para que el alumno logre cumplir los objetivos educativos propuestos .

La segunda forma de canalización es cuando el servicio no logra cubrir las necesidades educativas que requiere el alumno, ante este caso el psicólogo debe proponer la opción educativa que satisfaga las necesidades del alumno la cual debe ser discutida en un análisis de caso de los integrantes de la unidad.

El psicólogo debe ser claro en el informe psicológico a donde se quiere canalizar al alumno y ante tal situación debe estar apoyada ésta decisión en un seguimiento (registro clínico y plan de atención), que fortalezca los resultados de la batería psicológica de Educación Especial (Entrevista, Bender, DFH y WISC=RM).

Las canalizaciones que se pueden realizar son a las siguientes instituciones:

- Escuela de Educación Especial
- Escuelas de Audición y Lenguaje
- Centros Psicopedagógicos
- Primaria Regular.

2.3.8 Después de abordar las formas de atención que brinda el psicólogo de G.I. procedemos a describir el documento que da continuidad al seguimiento que se realiza a través del Registro Clínico. Este documento se titula "Plan de Atención" e incluye los siguientes puntos:

- Datos Generales:

Aquí se incluyen datos de identificación del alumno como, Nombre, Maestro, Escuela y Unidad, Nombre del quien elabora y Fecha de Realización.

- Problemas Detectados:

En este punto se debe hacer una relación de los síntomas y/o manifestaciones u obstáculos que impiden la evolución del proceso de adquisición de la Lecto-escritura y el cálculo. Esta relación de problemas da la pauta para centrar el planteamiento de los objetivos de atención.

- Objetivos de Atención:

Aquí se expresa como se solventarán cada uno de los puntos expresados en el punto anterior, para cubrir en el ciclo escolar vigente, los cuales en el transcurso de la atención pueden irse modificando.

- Descripción del Cronograma del Plan de atención:

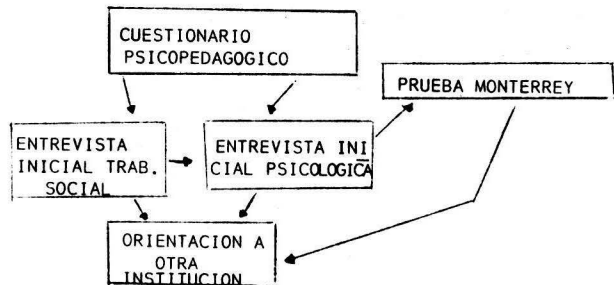
En este inciso se registran las fechas en que se irán cumpliendo cada uno de los objetivos propuestos.

2.3.9 Posteriormente del Plan de Atención se elaboran los reportes de acción que se tienen que realizar después de cualquier actividad en vías de cumplir los objetivos de tratamiento. Este reporte de acción consiste en el registro cualitativo en cuanto a logros u obstáculos que se hayan presentado en el cumplimiento de los objetivos, este reporte se integra a la carpeta de evolución.

Al concluir el ciclo escolar el psicólogo elabora un informe final en donde incluye los siguientes puntos:

- Datos de Identificación, como Nombre del Alumno, Escuela, Psicólogo, Fecha de Elaboración.
- Acciones realizadas: en este inciso nada mas se anotan las actividades realizadas y las fechas.
- Conclusiones: Aquí se expresan los logros que se obtuvieron o los obstáculos - que se presentaron en el cumplimiento de los objetivos.
- Sugerencias: En este punto se manifiesta con objetividad su permanencia, promoción o canalización así como las acciones paralelas a realizar independientemente de cualquier decisión.

Se incluye al final de este capítulo dos diagramas (F y G) que describen todas las acciones de un ciclo escolar que debe realizar el psicólogo.



FILTRO Y SELECCION  
(Nuevo ingreso)

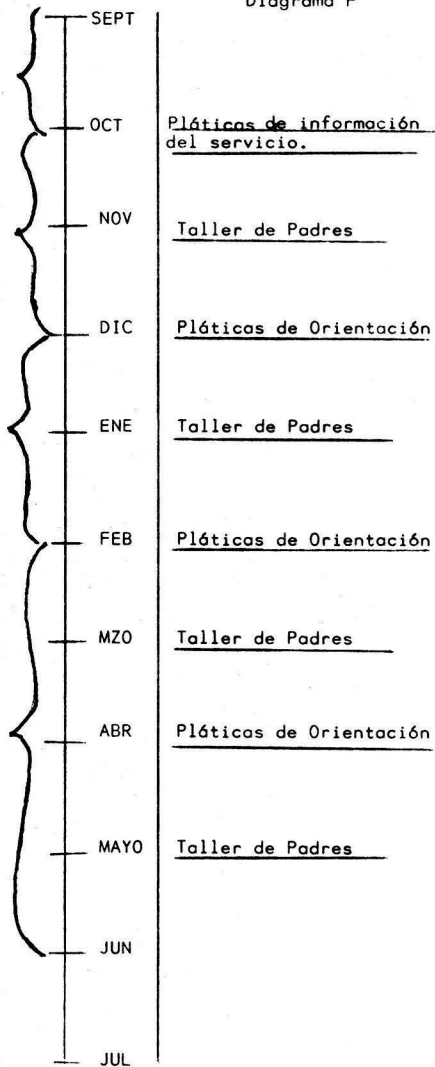
TRABAJO CON REPETIDORES  
(Continuación con la --  
atención).

IDENTIFICACION DE LA  
POBLACION

DIAGNOSTICO

ATENCION

Diagrama F

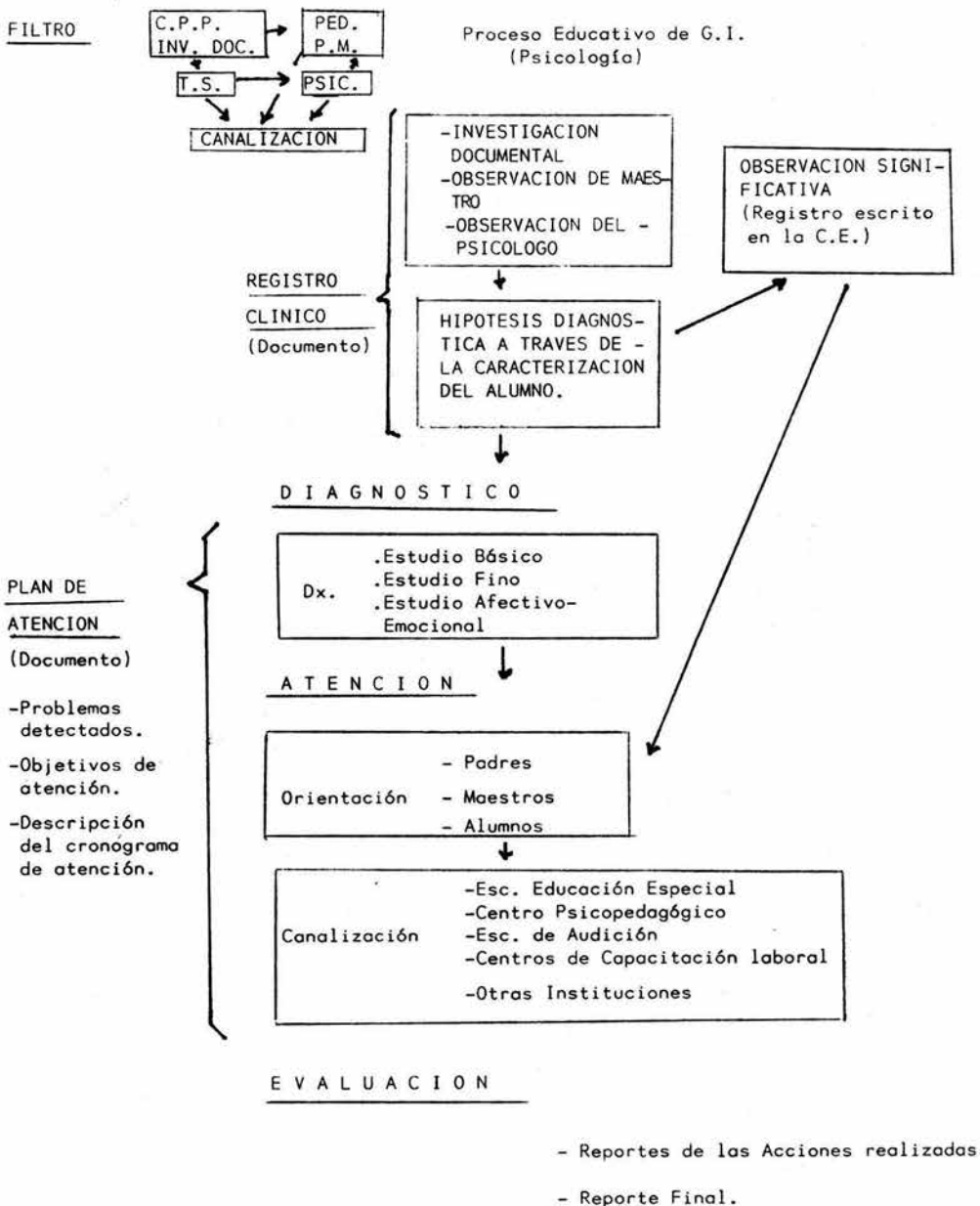


Este cuadro describe el cronograma de los momentos técnicos-operativos del proceso educativo de G.I., resaltando la importancia del filtro y la selección de los candidatos a este Servicio.

PSICOLOGIA

DIAGRAMA G

DETECCION



Este diagrama representa de forma holística las acciones que realiza el Psicólogo de Grupos Integrados.



#### 2.4.) Análisis del vínculo entre la psicología y otras profesiones en el servicio de G.I. (Trabajo Interdisciplinario).

En el proyecto de Grupos Integrados se atiende a población escolar que presenta -- problemas en el aprendizaje en el primer grado de escolaridad (primaria) constituyéndose en un servicio de apoyo de este nivel educativo.

Las investigaciones y estudios han demostrado que los problemas de aprendizaje se relacionan con causas que están mucho más allá del niño, sus orígenes se encuentran en situaciones que involucran a la institución educativa (proceso de enseñanza- aprendizaje), aspectos socioeconómicos, culturales y desarrollo del niño; elementos que hacen necesaria una participación interdisciplinaria en la atención educativa tendiente a su regulación. Ante ésta realidad se hace necesario definir las formas de interactuar, de cada una de éstas. Por tal motivo es necesario precisar cuales son las condiciones que se requiere en un trabajo interdisciplinario para ésto Piaget (1975) distingue tres niveles, basándose en el grado de interacción alcanzado entre sus componentes.

- "El nivel inferior podría ser llamado multidisciplinariedad, y ocurre cuando la solución a un problema requiere obtener información de una o dos ciencias o sectores del conocimiento, sin que las disciplinas que contribuyen sean combinadas o enriquecidas.

Esta situación podría construir una primera fase que sería posteriormente trascendida, pero que duraría un tiempo más o menos largo. Esto es con frecuencia lo que se observa cuando se forman grupos de investigación con un objetivo interdisciplinario y al principio se mantienen en el nivel de información acumulativa mutua, pero sin tener ninguna interacción verdadera".

El segundo nivel Piaget lo designa interdisciplinaria en donde la cooperación -- entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia llevan a interacciones reales es decir, hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo.

En este nivel Piaget plantea la búsqueda de las estructuras más profundas de los -- fenómenos una forma de vinculación propuesta por Piaget es el "ISOMORFISMO" que se da cuando los especialistas de los campos diferentes se dan cuenta de que sus análisis dan lugar a estructuras similares, lo cual hace posible y se encaminen a un conocimiento común (agregado)..

Finalmente, plantea Piaget que, podríamos esperar que la etapa de relaciones interdisciplinarias le subsiga una etapa superior que sería la "Transdisciplinariedad",

la cual no sólo cubriría las investigaciones o reciprocidades entre proyectos especializados de investigación sino que también situaría estas relaciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas.

En base a estos niveles podemos mencionar que en Educación Especial en G.I. se encuentra en un proceso de transición del nivel multidisciplinario al interdisciplinario, debido a que la práctica de cada disciplina se expresa de forma aislada y se refleja en los documentos técnicos (Análisis de caso y Planes de atención) que debería manifestar un análisis integrado del sujeto de atención.

Desde la asesoría técnica se han propiciado actividades de análisis teórico y práctico con los profesionales de los servicios que nos han llevado a precisar algunos elementos que apuntan hacia la construcción interdisciplinaria.

Como primer punto consideramos lo que expresa Heckausen (1975), de que las disciplinas que convengan en la solución de un problema deben de estar claro su objeto de estudio que permitan a sus axiomas a través de sus métodos capturar los fenómenos observables y generar sus propios métodos.

Otro punto mencionado por Elichiry (1987) en relación a la disciplina es que la interdisciplina sólo puede implementarse cuando los que la realizan son expertos en su propia disciplina. Esta autora menciona que la aproximación interdisciplinaria surge ante la demanda social, ante las situaciones de problemas cada vez más complejo y por la evolución interna de las ciencias, la autora propone que a partir de los problemas y no de una imposición de alguna disciplina se genera el trabajo interdisciplinario en donde se vuelve básico por la convergencia de los problemas y no por el borde con otras disciplinas; Por otra parte también menciona como un limitante los diseños curriculares y los planes de estudio que muestran un parcelamiento del saber en disciplinas aisladas como comportamientos estáticos. Esta concepción disciplinaria de la educación universitaria nos lleva a una excesiva especialización que fragmenta el conocimiento en áreas y obstaculiza la comprensión de la pluralidad y complejidad de las dimensiones de la realidad. En base a estos autores proponemos algunos elementos generales que apuntan hacia la construcción interdisciplinaria.

- Dominio teórico práctico de la disciplina
- Superar el especialismo
- Definir áreas problemas (objeto de estudio), que enfrentándolos con enfoques de distintas disciplinas podemos seguir avanzando en el proceso de mejoramiento del conocimiento y de la vía para la acción.

- Abordaje integrativo desde los múltiples aspectos que están en juego.
- La entrada de las diferentes disciplinas se justifica a partir del problema que presenta.
- La resolución de un problema concreto no opera por decreto, sino a través de una larga y difícil construcción colectiva.

Por otra parte Heckhausen (Op. Cit.) menciona en su texto seis tipos de interdisciplinariedad en orden ascendente según sea la etapa de madurez alcanzada, en la ---cual nosotros ubicamos la relación de la psicología y la pedagogía como una interdisciplinariedad auxiliar debido a que frecuentemente, los métodos empleados pro--porcionan información que tienen un cierto valor indicativo para el dominio de estudio de otra disciplina y su respectivo nivel de integración teórica. Así pues, - el empleo de métodos que ponen de manifiesto una disciplinariedad cruzada, conduce a la creación de muchas interdisciplinariedades auxiliares.

En un extremo, las interdisciplinariedades auxiliares pueden ser poco frecuentes y transitorias; en el otro, una disciplina puede establecer las relaciones duraderas con otra por el hecho de depender de los métodos de esa disciplina auxiliar. La pe--dagogía, por ejemplo, emplea los textos psicológicos no sólo en la toma de decisio--nes en materia de enseñanza, sino también para aprobar una teoría de instrucción o para evaluar un Curriculum.

En Educación Especial se emplea a la teoría psicogenética como el marco rector del área sustantiva que es pedagogía y de las otras áreas de apoyo (psicología, tera--pia de lenguaje y trabajo social), lo cual propicia un lenguaje en común y una -- perspectiva superadora para el conjunto de los implicados.

Por otro lado Elichiry (1987) dice que la interdisciplinariedad incluye intercam--bios disciplinarios que producen enriquecimiento mutuo y transformación. Estos inter--cambios disciplinarios implican además interacción, cooperación y circularidad entre las distintas disciplinas a través de la reciprocidad entre esas áreas, con intercambio de instrumentos, métodos, técnicas, etc.

Esta Autora menciona unos prerequisites complementarios para que la interdisciplina sea tal. Estos en línea general son:

- 1) Trabajo en Equipo: Formación de actividades cooperativas en el grupo.
- 2) Intencionalidad: Que la relación entre las disciplinas sea provocada. El encuen--tro fortuito entre disciplinas no es interdisciplina.
- 3) Flexibilidad: Que existe apertura en cuanto a búsqueda de modelos, métodos de trabajo, técnicas, etc. sin actividades dogmáticas, con reconocimiento de di--vergencias y disponibilidad para el diálogo.

- 4) Cooperación recurrente: Que haya continuidad en la cooperación entre las disciplinas para lograr cohesión del equipo.  
Una cooperación ocasional no es interdisciplina (esto se relaciona estrechamente con el punto 2).
- 5) Reciprocidad: Está dada por la interacción entre las disciplinas. La reciprocidad lleva al intercambio de Métodos, conceptualizaciones, códigos lingüísticos técnicas, resultados. etc.

Por otra parte en Educación Especial se concluyen todos los puntos mencionados que apunten hacia un trabajo interdisciplinario en la Carpeta de Evolución y el Análisis de Caso.

La Carpeta de Evolución es el instrumento de cada uno de los alumnos que reciben atención del servicio de G.I., en ésta se registran todas las acciones emprendidas por cada una de las áreas de los diferentes momentos del proceso educativo, con la finalidad de generar una comunicación entre los profesionales y lograr un análisis integrativo de la problemática atendida así como contar con una información oportuna del avance u obstáculos que se presenten.

El análisis de caso es el documento que en un determinado momento del proceso educativo permite evaluar las acciones realizadas por el equipo interdisciplinario y a la vez de la pauta de reorientar la atención que se brinda y definir su pertenencia o canalización a otro servicio, del alumno.

Para lograr un análisis de caso interdisciplinario retomamos una ficha de trabajo de la D.G.E.E. (1986) en donde nos menciona que para elaborar un diagnóstico integral implica construir una hipótesis interdisciplinaria explicativa del motivo de consulta.

Esta hipótesis requiere una reflexión en la cual se confrontan los puntos de vista de cada especialista y que persiga la elaboración de una visión integral del problema.

Para darle mayor claridad al diagnóstico no debemos integrar la información de forma descriptiva, sino explicativa de los diferentes especialistas para ubicar el problema de acuerdo a sus implicaciones en el proceso de aprendizaje y/o el de conducto, dando una explicación conjunta que permita delimitar las alternativas de tratamiento, La dificultad se presenta desde que en la síntesis que elabora cada especialista no se da una interpretación en la información recabada.

El lograr la interacción de la información no es un proceso fácil, generalmente en las juntas interdisciplinarias simplemente presentamos información recabada a par-

tir de los instrumentos de evaluación pero no la confrontamos. Se llega entonces - a una visión fragmentada y poco útil para la implementación.

Como una alternativa de la D.G.E.E. (Op. Cit.) para llegar a la integración se sugiere un peso previo. La elaboración de un cuadro en que se registre la información mas relevante y que permita establecer correlaciones. Este cuadro ya no se remite a los diferentes especialistas sino a los diferentes aspectos del niño.

FUNCIONAL	COGNITIVO	EMOCIONAL	SOCIAL

### C A P I T U L O   I I I

En el primer inciso de este capítulo contextualizamos las funciones y actividades del Asesor Técnico de Educación Especial, basadas en el manual para la Asesoría y Supervisión Técnico-Pedagógica del Sistema de Educación Especial en los Estados (D.G.E.E. / S.E.P. 1986), también expresamos las acciones más relevantes realizadas por el -- Asesor del Area de Psicología en el período de 1989 a 1994.

En el siguiente punto pretendemos realizar un análisis de la correlación de tres elementos de la realidad, como es la demanda social en relación a la Educación Especial, la institución pública de Educación Especial que perfil solicita al profesional para cubrir la demanda y que perfil tiene el profesional.

El último paragrafo de este capítulo expresa las conclusiones generales del presente reporte profesional.

3.1) Descripción y análisis del puesto de asesor técnico así como las actividades más relevantes en los que abarca de 1989 a 1994 en el área de psicología. Las funciones de asesoría y supervisión Técnico-Pedagógico asignados al Depto. de Educación Especial en los Estados (D.G.E.E., 1987) éstas son desarrolladas por los Asesores Técnicos, y de acuerdo con el programa anual operativo (PAO) - Departamental.

La presencia de los Asesores Técnicos-Pedagógicos, en cada uno de los servicios de Educación Especial se debe a la necesidad de proporcionar orientación, capacitación y asesoría al personal directivo y docente de las instituciones de Educación Especial para el desarrollo de los programas académicos, de los servicios - de asistencia y extensión educativas emanadas de la Subdirección General de Educación Básica Elemental hacia el sistema de Educación Especial.

Se ha conceptualizado a la asesoría técnica como el proceso mediante el cual se asesora, verifica y se da seguimiento a las actividades y programas implementadas en las instituciones de Educación Especial certificando sus avances programáticos por área de atención.

La capacidad y actualización, se fundamentan en el artículo 21 de la Ley Federal de Educación y el Artículo 19 del reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública, Fracción II y X, en los que se establece primero que: El Educador como "promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo debe proporcionarse los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y su constante perfeccionamiento".

Segundo: que la D.G.E.E., le corresponde "Verificar las normas pedagógicas, contenidos y métodos aprobados" para el diseño de los programas que cumplan con el objetivo de este tipo de educación así como la constante superación del personal que imparte Educación Especial.

Tercero: Los objetivos de la asesoría y capacitación se expresan de la siguiente manera:

- . Elevar la calidad de la Educación Especial y el cumplimiento de las normas y los lineamientos establecidos.
- . Actualizar, Asesorar y Supervisar las actividades del personal directivo, docente y de apoyo técnico, en servicio.
- . Difundir las normas y los lineamientos técnico-pedagógicos.
- . Vigilar la correcta aplicación de las normas y los lineamientos técnico-pedagógicos establecidos para la Educación Especial.

- A continuación describiremos algunos puntos de la asesoría y supervisión técnico-Pedagógica:

- La asesoría y supervisión técnico-pedagógica es un conjunto de funciones fundamentadas en la legislación educativa vigente y enunciadas en los manuales de organización y de procedimientos del sistema de Educación Especial.

- A través de la asesoría y supervisión técnico-pedagógica el personal directivo docente y de apoyo técnico recibe y mantienen actualizadas las normas y los lineamientos técnico pedagógicos emitidos por la Dirección General de Educación Especial. Así mismo, se verifica el desarrollo del proceso educativo, se resuelven las dudas que manifiesta el personal en el servicio, canaliza sus inquietudes y retroalimenta al servicio de Educación Especial.

- Se realiza por medio de cursos, seminarios, reuniones estatales o locales visitas a las instituciones y cursos a distancia.

- La asesoría y supervisión técnica-pedagógica es Permanente, ya que se realiza durante el ciclo escolar; Integral, porque contempla todas las fases del proceso educativo, el contexto en que se desarrolla, al personal que interviene en el proceso educativo y las características de los alumnos del sistema; Dinámica, ya que permite mantener actualizado al personal en servicio en los aspectos técnico pedagógicos y permite adecuar las normas y los lineamientos con base en la retroalimentación de la información.

- Las actividades referentes a la asesoría y supervisión técnico-pedagógica. Se desarrollan acordes al programa que realiza cada Asesor Técnico, el cual debe ser autorizado previamente por el Jefe de Departamento y de acuerdo con los lineamientos establecidos por la D.G.E.E.

Después de describir de una forma general el puesto del asesor técnico podemos reflexionar en la importancia que representa esta función a las instituciones educativas de Educación Especial ya que permite instrumentar en la realidad la línea técnica emanada por la D.G.E.E. y poder analizar y evaluar el impacto obtenido ante la demanda social y poder reorientar los aspectos que sean necesarios que permitan cubrir las necesidades de E.E. por otra parte éste puesto vincula los aspectos técnico-operativos del funcionamiento de cada uno de los servicios de E.E. así como cada una de las áreas que integran a estos.

A continuación mencionaremos las actividades técnico-operativas de 1989 a 1994 - del área de Psicología de los Servicios de Grupos Integrados del Valle de México.



éstas las presentamos a dos niveles, el primer nivel lo representamos a través de cuadros de concentración que representan las actividades de forma cuantitativa de un año escolar, y el segundo nivel corresponde a un análisis cualitativo de lo más relevante del trabajo en relación al área de psicología.

En cuanto a los cuadros de concentración describiremos la medida que se emplea en cada actividad que son las siguientes:

A C T I V I D A D

M E D I D A

. Asesoría Directa	VISITA
. Asesoría Grupal	REUNION
. Reunión con Capacitadores de D.G.E.E.	REUNION
. Trabajo de Gabinete	SESION
. Círculo de Estudio	REUNION
. Reunión Intraproyecto	REUNION
. Reunión Interproyecto	REUNION
. Reunión con Supervisores y Directores	REUNION
. Reunión Departamental con Sub' Jefatura	REUNION
. Cursos D.G.E.E.	CURSO
. Supervisión Técnica (S.T.)	VISITA
. Seguimiento de la S.T.	VISITA
. Entrega de Supervisión	REUNION
. Seminarios y Talleres	REUNION Y TALLERES
. Reunión Interdisciplinaria	REUNION
. Revisión de Expedientes	EXPEDIENTE
. Revisión Bibliográfica	DOCUMENTO O ARTICULO.
. Elaboración y reproducción de material técnico	DOCUMENTO O ARTICULO
. Planeación y Organización del trabajo	REUNION
. Informe Mensual	DOCUMENTO
. Auto evaluación	SESION

C I C L O   E S C O L A R   1 9 8 9 - 1 9 9 0

	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MZO	ABR	MAY	JUN
. ASESORIA DIRECTA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
. ASESORIA GRUPAL			2		2		2		1	1
. CURSO DE CAPACITACION			2		2					
. TRABAJO DE GABINETE	3	3	2	4	2	3	2	2	5	7
. REUNION INTRAPROYECTO								2	1	1
. REUNION INTERPROYECTO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
. REUNION CON SUPERVISORES Y DIREC.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
. REUNION DEPARTAMENTAL CON SUB' JEFE Y O.A.S.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
. CURSOS D.G.E.E.										
. SEMINARIO Y/O TALLERES DE ACTUALIZACION.			1					1		
. REVISION DE EXPEDIENTES	15				12					
. REVISION BIBLIOGRAFICA	3	1	4	1	1	1			3	4
. ELABORACION Y REPRODUCCION DE MATERIAL TECNICO.	1	1	3	1	3	1	3	1	2	1
. INFORME MENSUAL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Los números que aparecen entre el mes y la actividad representan la frecuencia de esta última en todos los cuadros siguientes.

Al inicio de este ciclo escolar con el cambio de Sub' Jefe Técnico Pedagógico se generó una variación de las funciones que desempeñaba en la Sub' Jefatura Técnica ya que en éste ciclo escolar comence como Asesor del área de Psicología en Grupos Integrados.

Se comenzó realizando un diagnóstico en donde se analizó la situación en que se encontraba esta área. Se observó un abandono en la instrumentación de los criterios técnicos emanados por la D.G.E.E. debido a la falta de continuidad de las actividades de asesoría por ausencia del Asesor de ésta área, por un período de un año y medio aproximadamente lo cual propició una falta de continuidad y seguimiento del desempeño de los profesionales, reflejando en la mayoría de éstos un estancamiento en el diagnóstico sin tener un dominio de los instrumentos que conforman la batería psicológica, manifestando más las limitantes en la interpretación de estos documentos que no respondían a un diagnóstico claro de la problemática de los alumnos. Por otra parte algunos psicólogos pretendían implementar el tratamiento que era sugerido por la DGEE Sin embargo los directores de las Unidades de G.I. mencionaban que este tratamiento era una copia del trabajo de pedagogía y el psicólogo se convertía en el profesor individual de los alumnos.

Ante esta realidad se inició la actividad con un curso de la batería psicológica que incluía la aplicación, calificación e interpretación de cada instrumento. También se dió otro curso relacionado sobre el método clínico y a través de las asesorías grupales mensuales se trabajaron los períodos de desarrollo de la teoría psicogenética.



A principio de este ciclo escolar se realizó una propuesta de tratamiento que guiará esta actividad la cual es expresada en el Capítulo I de este trabajo.

En el transcurso de los siguientes ciclos escolares se hizo un análisis de la propuesta observando que no logró generar un éxito en el tratamiento psicopedagógico brindado a los alumnos; y una de las limitantes más detectada es el número de sesiones que se brindaba a los estudiantes era limitado a un máximo de siete sesiones durante el año escolar (no habiendo ninguna irregularidad) lo cual no garantizaba una continuidad en la estimulación ofrecida.

A mediados de este ciclo escolar se convocó por parte del departamento de Capacitación de la D.G.E.E. a iniciar un trabajo con Asesores de los Estados periféricos al Distrito Federal con la finalidad de iniciar una propuesta de capacitación que incluía cinco puntos a revisar, cada uno de estos en un ciclo escolar que son los siguientes:

- 1.- Epistemología
- 2.- Sujeto Psíquico
- 3.- Sujeto Cognoscente
- 4.- Contexto Educativo
- 5.- Contexto Institucional.

Se inició en las primeras reuniones a analizar esta propuesta y posteriormente se le dió continuidad al primer tema "EPISTEMOLOGIA".

Tratando los siguientes contenidos: El objeto de estudio de la psicología (la conducta, la conciencia, el alma etc.) la psicología ideológica y/o ciencia - (tratando de distinguir entre el saber científico y el saber no científico, - relación entre ideológico y técnico).

En este ciclo escolar se realizaron asesorías individuales a personal de nuevo ingreso así como a personal en servicio.

De la batería psicológica, también en lo referente al tratamiento psicopedagógico. Por otra parte, en la Sub' Jefatura Técnica se implementó un criterio de evaluación a los servicios titulado Supervisión Técnica (S.T.), en donde se visita a un servicio de G.I. y por cada áreas de atención se supervisa y asesora el desempeño del personal en el manejo de los lineamientos técnicos operativos emanados por la D.G.E.E. Este tipo de evaluación favoreció de gran medida la práctica de los psicólogos de los servicios de G.I. debido a que se trabaja directamente con el profesional y se orientaba en la medida de lo pertinente.



En el ciclo escolar se continuó con el programa de capacitación de D.G.E.E. con el tema "Sujeto Psíquico" a través de reuniones quincenales durante el año. El contenido de lo que se abordó fue sobre conceptos fundamentales como; inconsciente (sueños, lapsus, olvido, chiste, síntoma), libido, pulsión, deseo, aparato, psíquico, (transferencia y contratransferencia), represión y teoría de la neurosis.

Estos puntos han favorecido la concepción clínica desde la perspectiva de asesoría que dan pauta a generar un nuevo enfoque clínico y no solamente cognitivo.

Se inició con los psicólogos de los servicios el Programa de Capacitación de la D.G.E.E. con el primer bloque titulado Epistemología, por medio de asesorías grupales. Este tipo de capacitación permitió a los profesionales reflexionar sobre el marco teórico de su formación universitaria así como el marco teórico rector que ha determinado la D.G.E.E.

Por otra parte mejorar el desempeño de asesoría se dió un curso por parte del departamento sobre Aspectos Neurológicos del aprendizaje con el siguiente contenido: Neuroanatomía, sistema funcional complejo, etiología de los problemas de - aprendizaje examen médico clínico y alteraciones en el desarrollo.

Otro aspecto relevante de este ciclo fue el curso que dieron el equipo de asesores a los directores de las unidades con la intención de reorientar y consolidar el servicio G.I. el cual no produjo el éxito que se requería para mejorar el servicio (cambio de personal, cambio de funciones, poca movilidad de los grupos para captar población etc.).

En las reuniones departamentales se empezó a analizar información elemental acerca del nuevo modelo educativo y los perfiles de desempeño en Educación Básica.

Al finalizar este ciclo escolar se presentó por parte del departamento de planes y programas de la D.G.E.E. un documento titulado "LA PRACTICA DEL PSICOLOGO EN EDUCACION ESPECIAL". en donde se define la línea técnica de los psicólogos de - los servicios de Educación Especial.





Al principio de este ciclo escolar se inicia con el análisis del documento "La participación del Psicólogo en E.E.", en donde marca un cambio importante en la labor del psicólogo de G.I., ya que la D.G.E.E. manifiesta que la atención psicopedagógica que brindaba este profesional no era eficiente ni funcional.

La D.G.E.E. a través de su departamento de planes y programas establece que el psicólogo de Educación Especial en sus diferentes servicios debe brindar Diagnóstico, Orientación y Canalización.

Ante esta situación se procedió a instrumentar la nueva línea técnica la cual está expresada en el Capítulo II párrafo 2.4. De éste trabajo. La reestructuración de las actividades se difundieron a través de asesorías grupales y directas. Se observa una cierta confusión en este cambio repentino por parte de los profesionales en donde este tipo de práctica establece un registro constante del proceso evolutivo de los alumnos así como de las orientaciones sugeridas a los padres y maestros.

Por otra parte con motivo de la reestructuración de los planes y programas del nivel de Educación Básica se asistió y participó en el Curso: PROGRAMA EMERGENTE DE ACTUALIZACION MAGISTERIAL a nivel primaria, en donde destacan tres puntos que son:

- a) La reorganización del Sistema Educativo Nacional
- b) La reformulación de contenidos y materiales educativos.
- c) La revolución social de la función magisterial.

Debido a los cambios de política educativa nacional (Descentralización), se cancelan hacia los estados las reuniones con los capacitadores de la D.G.E.E. dejando incompleto el trabajo de su propuesta de capacitación. Sin embargo en el Estado de México en los diferentes servicios de E.E. se trabajó con los psicólogos - el segundo punto de esta propuesta de capacitación con el tema: "Sujeto Psíquico"

Los psicólogos de G.I. consideran relevante e importante la introducción del Marco Teórico Psicoanalítico dentro de su práctica debido a que ofrece más elemento para analizar la realidad de los alumnos desde el punto de vista afectivo emocional. Esta actividad se desarrolló por medio de Asesorías Grupales.

Una de las actividades relevantes que ha tomado un enfoque evaluativo del desempeño de los servicios de G.I. en los últimos ciclos escolares ha sido la revisión de expedientes en donde se observa claramente el tipo de seguimiento que realizan los profesionales a los alumnos que requieren otra alternativa educativa, se han

detectado serios problemas del dominio de las diferentes disciplinas así como -- una intervención desfazada por algunas áreas, la falta de registro del seguimiento de las actividades realizadas en el expediente del alumno. Ante estas situa-- ciones se dificulta una adecuada intervención interdisciplinaria. Esta situación conllevó al equipo de Asesores a realizar en estos últimos años reuniones interdisciplinarias en las diferentes zonas escolares de E.E., en donde el capítulo - II en el parágrafo 2.4. incluimos un análisis de los aspectos de interdisciplina abordados.



En los primeros meses de este ciclo escolar se continuó realizando las reuniones interdisciplinarias con las unidades faltantes. Por otra parte se dió seguimiento a la implementación del nuevo modelo de atención del área de psicología, por medio de asesorías grupales y directas con los profesionales así como reuniones con los directores y supervisores. Se observan ya el manejo de los documentos -- técnico operativos (registro clínico y plan de atención) por parte de los profesionales, sin embargo resalta por parte de la mayoría de éstos un manejo más administrativo que técnico-operativo, sin lograr una intervención oportuna en los diferentes momentos del proceso educativo de Grupos Integrados (Identificación - de la problemática, diagnóstico, atención y evaluación), lo cual propicia un seguimiento desfazado no logrando ofrecer las alternativas educativas que requieren los alumnos en el momento necesario.

Finalmente podemos realizar un análisis de los factores que están obstaculizando para que se de una buena eficiencia y eficacia de la atención que brinda el psicólogo de Grupos Integrados lo cual tiene una relación directa con la asesoría - técnica, por lo tanto analizaremos algunos puntos que obstaculizan el proceso de asesoría y son los siguientes:

- 1) El reclutamiento y selección del personal a cubrir el puesto es realizado por la Subjefatura Administrativa del Departamento, la cual no considera el perfil que debe tener el solicitante.  
La selección debe ser realizada por el equipo de asesores técnicos de tal manera que se puedan evaluar las habilidades e intereses de los participantes y poder elegir el mejor candidato al puesto.  
Actualmente esto a limitado a un buen desempeño por parte de los profesionales ya que al entrar en la dinámica del trabajo se observan carencia y/o falta de interés a éste.
- 2) Otro aspecto que ha limitado la evolución en el trabajo de asesoría es la movilidad del personal en servicio. Esto se menciona debido a que este período reportado (1989 a 1994) en el área de psicología se han dado un 50% aproximadamente de movilidad de personal (que incluye, renuncias, cambios y permisos por más de 3 meses).
- 3) Otro obstáculo que repercute directamente en el proceso evolutivo en la asesoría es la falta de continuidad de los programas iniciados por la D.G.E.E. - que jamás se concluyen por cuestiones de política educativa.
- 4) Otra limitante sumamente seria es que el departamento de Educación Especial

3.2.) Análisis de la demanda social, de la demanda institucional de Educación Especial al psicólogo y la formación universitaria.

En este párrafo se analizan tres aspectos (demanda social, demanda institucional y formación universitaria), que se dan en la realidad social de forma simultánea - sin lograr converger en algún punto que propicie cubre la demanda social de educación especial.

Para poder entender las limitantes que se presentan en cada uno de los elementos - involucrados y que impiden una vinculación, es importante analizarlo de forma individual cada uno de éstos.

3.2.1) La formación teórica del psicólogo en las universidades del país se da desde diferentes enfoques epistemológicos y teóricos como por ejemplo PSICOANALITICO, CONDUCTISTA, PSICOGENETICO, NEUROFISIOLOGICO, etc.

El autor de este reporte profesional obtuvo su formación conductivista en la carrera de psicología de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Campus Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México, en donde la tercera generación (1977), se -- inició con un modelo para el diseño curricular, el cual pretendía hacer a un lado los viejos pensamientos curriculares definiendo los objetivos profesionales de la psicología, analizando la problemática de la comunidad y canalizando la metodología a la solución de tales problemas, independientemente de la jerarquía que tengan dentro de la demanda profesional presente, se comenta que la comunidad dará - los criterios y objetivos profesionales definidores del psicólogo.

Mencionan los autores Ribes y Fernández (1979), que la enseñanza no puede ser verbalista , ni estar restringida a aspectos estrictamente teóricos o prácticos des-- vinculados de una metodología rigurosa, sino que ahora el adiestramiento tiene que realizarse mediante unidades profesionales que constituyan la nueva universidad.

Estas unidades profesionales deben estar ubicadas dentro de las zonas de la comuni-- dad que presenten problemas característicos de una o de otra clase, en los que --

pueda intervenir el psicólogo como especialista en conducta. Este profesional va a adiestrarse inmerso en una problemática social que la comunidad plantea constantemente, pero no va a hacerlo de manera empírica o intuitiva, sino con base en una rigurosa y efectiva metodología derivada de la experiencia en laboratorio y de su implementación en situaciones naturales.

Ribes y Fernández (op. cit.) proponen en que los objetivos de la actividad profesional del psicólogo son: a) la rehabilitación; b) el desarrollo; c) la detección; d) la investigación; y e) la planeación y prevención. Las áreas de problemas incluyen los siguientes sectores: a) salud pública; b) producción y consumo; c) instrucción y d) ecología y vivienda.

Las condiciones económicas en que se desenvuelve la actividad son: a) urbana desarrollada; b) urbana marginada; c) rural desarrollada, y rural marginada. Las poblaciones a las que se dirige la acción profesional son: a) individuos; b) grupos urbanos y c) grupos instruccionales.

El programa de la carrera se basa en un sistema modular, supone la definición de objetivos generales que integran longitudinal y transversalmente todas las actividades académicas previstas.

Cada uno de los módulos está constituido por unidades que se programan con base en objetivos intermedios, coordinados con unidades simultáneas de los módulos restantes y a los que se da secuencia con otras unidades del mismo u otro módulo, en función de la complejidad relativa de las actividades académicas programadas.

El proyecto del nuevo plan de estudios incluye tres módulos:

- a) el teórico metodológicos
- b) el experimental y
- c) el aplicado

Cada uno de ellos define objetivos complementarios, actividades diferenciadas, condiciones específicas de aprendizaje y sistemas particulares de evaluación.

Algunas características de los módulos de enseñanza son las siguientes:

- Módulo teórico-metodológico.- Este módulo tiene como objetivo proporcionar al estudiante toda la información requerida para dar apoyo a los módulos experimental y aplicado.

- Módulo experimental.- Este módulo plantea una secuencia de áreas eslabonadas paramétricamente, haciendo hincapié en las continuidades teóricas y metodológicas. El módulo va de los fenómenos más simples a los más complejos, procurando sin embargo, subrayar en los parámetros comunes y en las nuevas condiciones funcionales que, agregados a los anteriores, producen fenómenos cualitativamente distintos.

- Módulo aplicado.- Pretende llevar los principios teóricos y las técnicas y procedimientos de laboratorio a las condiciones naturales de trabajo y llenas de funciones. Por un lado, garantiza el adiestramiento práctico de los futuros profesionales, no como simple agregado a cursos teóricos, sino como tronco medular de la preparación universitaria. Por otra parte evaluar la pertinencia de los contenidos de los módulos teórico-metodológico y experimental. La coordinación estrecha entre los tres módulos permite transferir en forma multidireccional las actividades previstas en cada uno de ellos.

3.2.2.) La demanda que realiza la institución de educación especial a la función del psicólogo se expresa en la siguiente relación:

- Manejo del marco teórico psicogenético
- Manejo del marco teórico psicoanalítico
- Manejo de instrumentos psicológicos

(manejo de entrevista psicológica, test, bender, test del dibujo de la figura humana y Wisc RM).

- Trabajo interdisciplinario
- Congruencia de la práctica con los marcos teóricos estipulados. Esta relación debe manifestarse a través del diagnóstico orientación y canalización.

Es necesario realizar algunos comentarios en relación a los requisitos establecidos por la institución, como es el marco teórico que marca la pauta general de la institución, el cual puede ser cambiado por cualquier otra teoría como un producto del reflejo de los cambios administrativos y de política educativa. Esto se comenta porque en sus inicios de la educación especial en el Estado de México se emplea el marco teórico Neurofisiológico de Juan E. Azcoaga (1979) el cual fue cambiado por situaciones políticas y no por razones técnicas que sustentarán este cambio. Por otra parte la institución de educación especial ha iniciado nuevos programas que no han recibido continuidad por problemas de presupuesto o cambios de personal responsables de éstos.

Es importante mencionar que la institución capacita y actualiza pero no forma al profesional, por lo tanto éste debe contar con cierta parte del conocimiento requerido por la institución, que permita su integración adecuada al servicio que haya sido contratado.

Por otra parte los servicios de educación especial que ofrece la D.G.E.E., se clasifican en dos grandes grupos, según las necesidades de atención que requieran los alumnos del sistema.

El primer grupo abarca a personas cuya necesidad de educación especial es indispensable para su integración y normalización.

Las áreas aquí comprendidas son: deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales. La atención se brinda en escuelas de educación especial, centros de rehabilitación y centros de capacitación laboral de educación especial.

El segundo grupo incluye a personas cuya necesidad de educación especial es complementaria al proceso de primaria regular.

Este grupo comprende las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. La atención se brinda en centros psicopedagógicos y grupos integrados. Este último servicio se ofrece dentro de la escuela primaria pública.

3.2.3.) La demanda de la sociedad a la institución de educación especial en el -- Estado de México la podemos detectar a través de los datos ofrecidos por la dirección tres de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (S.E.I.E.M.) que abarca los Municipios de Naucalpan, Tlalnepantla, Atizapán, Villa Nicolás Romero y Cuautitlán Izcalli y Cuautitlán de Romero Rubio.

Esta información expresa la atención brindada por la escuela regular a la población capturada de primer año y la reprobación que se dió en los últimos tres ciclos escolares a través del siguiente cuadro.



CICLO ESCOLAR	POBLACION INSCRITA AL 1er. GRADO	NO PROMOVIDOS	PORCENTAJE
1991 - 1992	27,737	3958	14.26%
1992 - 1993	27,481	2962	10.77%
1993 - 1994	33,201	3321	10%

Este cuadro representa la población captada de primer grado y la no promovida de la Dirección tres de Primaria en los últimos tres ciclos escolares.

Para tener elementos de análisis es necesario contar con el siguiente cuadro que incluye la información relacionada a Educación Especial de los Servicios de Grupos Integrados correspondientes a los Municipios de la Dirección tres de Primarias.

CICLO ESCOLAR	POBLACION ATENDIDA EN GRUPO INTEGRADO	NO PROMOVIDOS	DESERCIONES
1991 1992	1592	323	181
1992 1993	1481	269	147
1993 1994	1456	294	138

Este cuadro representa la población captada por las unidades de Grupos Integrados -- 1,2,5,6,13,14,17,18,37 y 38 de los Municipios que corresponden a la Dirección de Primarias número tres.

En base a éstos dos cuadros nos da pauta para generar otro que permita tener indicadores de la eficiencia en captar población reprobada y la eficacia en reincorporar - los al flujo de primaria regular.

CICLO ESCOLAR	Nº DE PROMOVIDOS DE PRIM.	POBLACION ATENDIDA EN G. I.	PORCENTAJE DE EFICIENCIA	Nº DE PROMOVIDOS Y DESERCIONES DE G. I.	PORCENTAJE DE EFICACIA
1991 -92	3958	1592	40.22%	504	68.35%
1992 -93	2962	1481	50%	416	71.92%
1993 - 94	3321	1456	43.84%	432	70.33%

Este cuadro representa una muestra de la eficiencia y eficacia que se ofreció en los tres últimos ciclos escolares por parte de G.I. al apoyo de los alumnos que re probaron el primer grado de primaria.

En base a este cuadro podemos observar que nuestra eficiencia es limitada en captar población reprobada, ya que la medida del porcentaje de los últimos tres ciclos escolares es de 44.68%.

Por otra parte se tiene el 70.2% del promedio del porcentaje de eficacia en incorporar a los alumnos a la primaria regular.

Sin embargo tras de este análisis cuantitativo se requiere de un análisis cualitativo que explique el bajo nivel de población captada.

Los servicios de G.I. brindan su atención a una población perteneciente la mayor parte a grupos marginados de zonas económicamente deprimidas, lo cual conlleva a ser población flotante que no pueden establecerse en una región y dar una estabili dad a la situación escolar de los hijos, por otra parte influyen otros factores -- que agravan la situación como cambios de política educativa (en estos últimos años escolares se ha implementado el manejo de ciclos que incluyen dos años escolares -- en donde el primer año el alumno aprende el conocimiento y en el segundo lo confir ma, de esta manera ya no hay niños reprobados de primer grado). También se presentan problemas con las primarias regulares en que estas ocultan la población por -- problemas derivados de relaciones interpersonales de directores y supervisores de primarias y Educación Especial.

En cuanto a la eficacia de la atención que se brinda en G.I. es a un nivel sufi--- ciente sin lograr un éxito real del desempeño esperado. Es necesario realizar un -- análisis de esta situación lo cual incluyen los elementos ya mencionados como es -- la formación profesional y la demanda de la institución, los cuales deberían de in tegrarse para responder eficazmente a la sociedad, sin embargo esto no se ha podido dar por la incongruencia que se presenta al confrontarse ambos factores.

Por una parte la formación profesional muy específicamente de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala en donde los planes curriculares proporcionan a los egresados habilidades metodológicas que permitan a éstos analizar y participar en la solución de la problemática de la comunidad en diferentes áreas.

Por otra parte a pesar de ésto no se niega la eficiencia y eficacia de la formación recibida, lo que se cuestiona es la falta de vinculación de los curriculums de los planes de estudio universitario con las instituciones gubernamentales de Educación Especial en donde éstas estipulan una práctica específica al psicólogo bajo marcos teóricos ya determinados los cuales no corresponden a la formación universitaria recibida. Esto limita de principio el desempeño del profesional en donde no encuentra congruencia con su marco teórico de formación conductista, con los marcos teóricos institucionales psicoanalítico y psicogenético, lo cual implica una interpretación diferente de la demanda institucional debido a los antecedentes epistemológicos que sustentan dichos marcos teóricos.

Por otra parte es necesario considerar otros aspectos que con el tiempo han ido tomando mucha importancia y a contribuido en gran medida a complicar la eficacia de la atención del psicólogo.

Estos aspectos son el nivel de pobreza y cultural que se presenta en la mayor parte de la población atendida en G.I. En donde lo primordial para la familia es tener alimentos que ofrecerles a los hijos y como un segundo y tercer término es -- ofrecerles un apoyo directo a la educación de éstos.

La pobreza excesiva se ha vuelto un obstáculo para la solución de las dificultades de aprendizaje ya que en muchos casos no son severos que dependen de malos metodologías de enseñanza o falta de estimulación infantil y por no considerar oportunamente las orientaciones profesionales por parte de los padres de familia debido a que son recabados a través del trabajo de los psicólogos de los servicios de G.I. y se corrobora ésta información revisando los expedientes de las unidades en donde se observa el seguimiento realizado en el cual se estipulan las orientaciones brindadas por los profesionales sin lograr la participación decidida por parte de los padres de familia que cooperen en mejorar las condiciones que favorezcan el proceso de aprendizaje de los menores.

En base a todo lo anterior podemos concluir que no se ha logrado cubrir la demanda institucional y social por parte del Psicólogo.

### 3.3 CONCLUSIONES GENERALES

La intención de éste trabajo fué analizar la labor realizada por parte del psicólogo de G.I., en el período de 1989 - 1994.

Durante este tiempo la dinámica del trabajo técnico-operativo a sufrido cambios, - los cuales ya fueron expuestos durante la trayectoria de éste reporte y en base al análisis realizado de estos aspectos hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Es necesario reconocer que hace un par de décadas aproximadamente el psicólogo educativo empezó a tener presencia en México en el contexto de Educación Básica Elemental, en el Subsistema de Educación Especial (E.E.), el psicólogo participa de - forma institucional ofreciendo un servicio a la sociedad a través de un equipo interdisciplinario, en apoyo a una área básica que es pedagogía.

Como se ha mencionado anteriormente, existen cambios en el proceso de definir la - práctica del psicólogo educativo y específicamente en lo que respecta a la E.E., - por otra parte también ha influido a que se den estos cambios han sido las modificaciones de marco teórico que sustentan esta práctica los cuales se derivan de efectos de políticas educativas.

En los inicios de la E.E., la principal influencia del psicólogo se orientó ha obtener un coeficiente intelectual; demanda que iba a la par con la concepción de niños enfermos de E.E. y se remite a marcar los déficit de sus sujetos de atención, más que las estrategias educativas a seguir.

En relación a éste análisis de la práctica del psicólogo retomamos un documento interno de la D.G.E.E. de Maldonado titulado "CRITICA A LA PRACTICA DEL PSICOLOGO -- EDUCATIVO", este autor nos menciona que se han dado numerosas polémicas en torno - al rol que desempeña el psicólogo en el campo educativo y a la vez deriva crítica y sanción a la improductividad del psicólogo que trabaja en el ámbito educativo (denominado habitualmente psicólogo educativo); sanción que alude a la superficialidad de su labor, a la imprecisión de sus técnicas, a la ineficacia de su acción, - en suma, a la indefinición e impertinencia de su práctica.

También señala que los posibles pilares en los que fundamenta la práctica del psicólogo en el área educativa tienen lugar en el contexto de la Educación Especial, sector que en realidad es el que conocemos con mayor profundidad y en el que, por otra parte, se localiza un buen número de profesionales de la psicología, y por - lo común un psicólogo se "convierte" en psicólogo educativo cuando comienza a labo

rar en alguna organización de naturaleza escolar. Esto parece indicar que es la institución la que al cobijarlo, lo caracteriza como tal independiente, incluso, del hecho de que lo haya instrumentado en alguna forma.

En algunos casos las instituciones tratan de proporcionarle (muchas veces sin saber como) lo que no dispone, ésto es, un saber mínimo que, por supuesto, debería haber cultivado en su formación universitaria, Maldonado comenta que el trabajo que realiza el Psicólogo no es productivo sin beneficios evidentes y que por lo general se escuda en el diagnóstico (a pesar de que no esté preparado para ésto). Se pregunta ¿Quién es el Psicólogo Educativo? ¿De qué se ocupa? y a la vez menciona una respuesta que el catálogo irreflexiva, ... "es aquel que trata con problemas educativos".. lo cual conlleva a preguntar ¿qué son los problemas educativos? y dice que éstos son reflejos de dificultades de distinta naturaleza que utilizan la situación escolar o el aprendizaje mismo, como voceros de la existencia de un conflicto ya sea específico o generalizado pero subyacente. El trastorno educativo es siempre un síntoma, - es por lo regular la expresión de otra cosa. A veces la expresión de una razón física, psíquica o social; a veces, la expresión de un absurdo didáctico, denuncia de - un maestro inepto, el reproche a una institución caótica (ya sea familiar o educativa).

Es decir que el psicólogo educativo se ocupa de los problemas escolares a secas, es tenderle una trampa a su identidad ya que el problema de aprendizaje no es un problema en si mismo, aunque paradójicamente sea un problema en sí mismo. Por lo general es un problema fantasma, que se diluye cuando alguien lo embate, lo cual conduce a no tener resultados de la lucha, dando como resultado la impotencia, el desaliento, angustia y dando pauta a derivar defensas (lo que es lo mismo, diagnóstico más diagnóstico).

Comenta que no podemos seguir peleando contra fantasmas es necesario investigar y menciona que una de las posibles causas son las tradiciones: Ideológica, Científica, Técnica, Académica y Profesional.

Maldonado dice que es necesario revisar algunos de los factores que generan tal estado de cosas.

La institución formativa: El psicólogo; e institución educativa.

En relación al psicólogo, su formación es objetable, su experiencia por lo habitual nula, tal técnico recibe por parte de la institución formativa una formación, capacitación, que en términos generales es guiada por un plan de estudios, casi siempre cuestionable y una de las principales tiene que ver con el hecho de que no está - (el plan) anclado en la realidad social, en la que el profesionista producido debe-

rá ejercer , esto significa que la preparación técnica que recibió, suponiendo -- que sea más o menos adecuada, no tendrá repercusión inmediata ni directa en la realidad laboral.

Por otra parte expresa, que el psicólogo que llega a la Institución formativa ofrece un rol, la institución educativa demanda otro, ambos roles se caracterizan por lo mismo: la idefinición, Conclusión del encuentro: el psicólogo raso (o general) se convierte en psicólogo educativo y dice que acepta el rol demandado, la institución que acepta el ofrecimiento, al fin y al cabo estas últimas no siempre están - atentas a la realidad con que operan, es más casi siempre ignoran dicha realidad. los genuinos responsables son los propios psicólogos, los rasos, los generales, debido por no haber despejado caminos adecuados para gestar su práctica, por no haber podido construir otros para desarrollarla. Una de las razones simplemente porque no dispone de las armas adecuadas para hacerlo, esto es, no dispone ni de teorías. Por lo regular se asfixia en un mar ecléctico, ecléctísimo, teórico-técnico. Lo que ignora desde un punto de vista teórico es sobre el conocimiento de su sujeto de estudio (el niño y su quehacer) es parcelería desarticulada. Por ejemplo, -- las distintas dimensiones; Afectiva, Cognitiva, etc. Jamás son integradas ; La comprensión del niño es marginal, se desentienden sus interacciones principales, la que intenta con sus padres con su familia en general . Sus maestros, con otros adultos en fin con el mundo social y también con el mundo físico.

Se procura entender una partícula del niño (o al niño como una partícula), una conducta un momento, se olvida que es un sujeto que está dentro de una historia, que tiene su propia historia se ignora, que se trata de una persona, se prefiere pensar que es un caso (cosa).

Usualmente se supone que el psicólogo ha sido adiestrado en el manejo de distintas técnicas, ello no indica que las maneje; además dudamos del hecho de que conozca - los supuestos teóricos que la fundamentan, en consecuencia su probabilidad de investigar la realidad, de conocer la problemática de que se trate y actuar sobre ella, será siempre limitada y superficial. El producto de su acción será poco menos confiable, quizás inservible.

Concordando con Maldonado es importante decir que el psicólogo educativo y el maestro ignoran el sentido específico del concepto de educación lo cual limita su relación interdisciplinaria en donde el maestro no sabe que tipo de ayuda le puede -- ofrecer el psicólogo educativo. Sin embargo se dice que es competencia del psicólogo (por lo menos en cierta medida) decifrar el sentido de la demanda y por supuesto hacerlo saber al maestro, concientizarlo sobre la solicitud que emite pero que en

cierto sentido, ignora. Ambos deben tener claro cuál es el problema real a afrontar éste es un punto de partida esencial para evitar posteriores desidencias, recriminaciones y censuras. Si la demanda no es clarificada no existe la menor posibilidad de lograr un quehacer interdisciplinario productivo y sensato.

Creemos que antes de operar, el psicólogo que trabaje en el Sector Educativo debe tomar una serie de precauciones y plantearse entre otros, las siguientes interrogantes:

¿A quién ayudar?

Algunas posibilidades:

A) ¿al niño?

B) ¿al maestro?

C) ¿a los padres?

Otras interrogantes

¿Qué debe saber de A?

¿Qué debe saber de B?

¿Qué debe saber de C?

Siguen las interrogantes:

¿Qué métodos puede utilizar para ayudar a A?

¿Qué métodos puede utilizar para ayudar a B?

¿Qué métodos puede utilizar para ayudar a C?

Estos interrogantes y otros más que deben ser despejados. Si ello es posible en alguna medida, entonces quizás es probable comenzar a elaborar un nuevo rol para el psicólogo que trabaja en el campo educativo.

En base a la crítica que retomamos de Maldonado al psicólogo educativo, nos da pauta a generar algunas alternativas y promover cambios que favorecen la definición del rol de éste profesional.

En relación a la institución educativa es necesario mencionar que las políticas, programas y proyectos educativos deberían responder a un diagnóstico legítimo de las necesidades presentadas, y no estar limitados a políticas de sexenios que impiden una continuidad y evolución en materia educativa nacional.

Por otra parte continuando con la institución educativa, la Dirección General de Educación Especial y los Departamentos Estatales de Educación Especial deben establecer vinculaciones con las Universidades del país y normales de especialización

a través de congresos, simpósiums, mesas redondas, seminarios etc., que permita conocer y manejar los elementos metodológicos que les facilite una integración adecuada al ámbito laboral y propicie la reflexión de su práctica que lo conduzca a - tener claridad en la demanda de la institución, sin embargo, esta demanda se va definiendo por el análisis y compromiso que realice el profesional de su práctica a través de las estrategias didácticas ya mencionadas irán despejando algunas de las interrogantes del rol del psicólogo educativo.

A través de este tipo de dinámica interinstitucionales debe permitir la divulgación de los marcos teóricos que maneja la institución educativa. En este sentido dentro de la Educación Básica en México se ha homogenizado la interpretación del desarrollo mental infantil a través de la teoría psicogenética lo cual propicia elementos de - análisis epistemológicos para entender la relación que se presenta entre el sujeto y objeto de estudio que permiten clarificar la demanda institucional y generar una práctica congruente a la interpretación.

De acuerdo a lo anterior en caso de que se presente la necesidad de cambiar el marco teórico institucional que sustente la práctica de los profesionales de los servicios de Educación Especial no debe depender de políticas administrativas y/o educativas ajenas sino responder a aspectos científicos y epistemológicos que sustenten dicho cambio.

Las instituciones formativas deben de incluir en sus planes de estudios, contenidos que estén relacionados directamente en los diferentes campos laborales en donde el estudiante realice prácticas dentro de las instituciones públicas que representen las principales fuentes de trabajo para los futuros profesionales.

Los planes de estudio de la Carrera de Psicología de cualquier Universidad Mexicana debieran contemplar el análisis del Marco Teórico y la práctica del psicólogo - educativo considerando que ésta representa una fuente de trabajo para muchos egresados de ésta profesión y de ésta manera poder recuperar el objetivo de la institución formativa en el cual realmente sea capacitado el egresado de la carrera para enfrentarse a la realidad laboral.

En lo referente a la caracterización que realiza Maldonado del Psicólogo educativo estamos de acuerdo en ésta. Sin embargo, es necesario mencionar que sí se han considerado en el transcurso del tiempo algunos elementos que han apuntado a definir el rol del psicólogo educativo. En este sentido el personal interesado en definir este rol, capacitadores y asesores de la institución de Educación Especial, hemos -- coincidido en comprender la demanda de la institución a través del análisis del objetivo que propone esta para el psicólogo:



" Contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de adaptación al medio ambiente escolar en el que se desenvuelven los educandos" (Manual de Organización - de G.I., 1983).

Revisando el objetivo encontramos dos interrogantes que contestamos de la siguiente manera:

QUE HACER : Contribuir en el proceso...

HACIA QUIEN: Se dirige la acción (al alumno ya sea de manera directa o a través - del maestro o de los padres).

MODALIDAD O INSTRUMENTO PARA LOGRARLO: (diagnóstico psicológico, apoyo al maestro orientación a los padres).

Ante este análisis estamos de acuerdo de que estos puntos derivados del objetivo institucional pueden tener diversas interpretaciones debido a las diferentes concepciones que se tiene del aprendizaje y de la educación producto de la variedad de marcos teóricos de los que fueron formados los psicólogos.

La institución educativa ante ésta situación en los últimos años ha determinado - el uso de dos marcos teóricos dándose una clara delimitación de éstos en cuanto a su objeto de estudio, su conceptualización e intervención.

La institución propuso la teoría psicogenética como la teoría psicoanalítica para guiar la práctica del psicólogo ya que estas permiten una lectura crítica de la - realidad.

Con estos marcos teóricos se percibe al sujeto de atención como un sujeto activo que responde a la información que recibe; es un ser humano en desarrollo; es permeable a las vicisitudes de su ambiente, es capaz de adaptarse por sí mismo a las circunstancias que se le presenten.

El quehacer del psicólogo tiene que ver ante todo con poder hacer una lectura, - desde lo psicológico, de la realidad (familiar o escolar) en que se haya inmerso el niño con requerimientos de Educación Especial y del significado que este tiene para el niño, a fin de poder explicarse a sí mismo y, en un segundo momento, al maestro, a los padres e incluso al propio niño las condiciones que han hecho posible la problemática específica que presenta, de tal manera que pueda promover las condiciones en las cuales el "problema" del niño ya no sea necesario.

En relación a la labor del psicólogo en G.I. debe cubrir un diagnóstico que incluye desde el principio un registro clínico (que se conforma con la revisión de documentos del sujeto, observación del maestro, observación del psicólogo y una hi-

pótesis del problema) y de acuerdo a la complejidad del problema se aplica la batería psicológica de educación especial. Estas acciones tienen la finalidad de dar cuenta de los orígenes de los síntomas que como se ha ido comentando pueden estar en la familia, la escuela o en el propio niño, lo cual nos permite definir su pertenencia al servicio y genere un plan de atención basado en la orientación a padres de familia y apoyo a los maestros que permitan solucionar las dificultades de aprendizaje o canalización al servicio que cubra las necesidades educativas -- del alumno.

Por otra parte al tratamiento se le debe realizar un seguimiento de las orientaciones propuestas que permitan evaluar los logros obtenidos. El seguimiento del caso debe realizarse por medio del registro clínico, el plan de atención y los reportes de evaluación.

De acuerdo a los cambios propiciados por la modernización educativa han dado pauta a una disminución significativa en la población de G.I. en los diferentes municipios del Valle de México lo cual a conllevado a generar una alternativa al servicio de G.I. que corresponde a las nuevas características de la modernización de la primaria regular.

El tipo de servicio se llama unidad de Servicios de Atención Psicopedagógica ( = U.S.A.P.) , que de igual manera funcionarán dentro de la primaria regular. La diferencia consiste en que éste servicio atenderá niños de segundo a sexto grado - que presenten dificultades derivadas del mal manejo de metodologías de enseñanza por parte de los profesores y/o por problemas familiares, de privación cultural e inmadurez.

Este servicio igual que el de G.I. pretende estimular el desarrollo evolutivo de las matemáticas y la lecto-escritura basándose en la psicogenética.

Se pretende iniciar éste servicio de USAP en el ciclo escolar 1995-1996 de una manera parcial en donde las unidades que no logran captar población para G.I. se iniciará la formación de las U.S.A.P

Se menciona esta situación para aclarar que la práctica del psicólogo en USAP = sigue sustentada en el Modelo de Atención de G.I. explicada en el capítulo dos de éste trabajo y en sencia lo que se ha ido tratando sobre el rol del psicólogo educativo.

Por otra parte es necesario resaltar algunos puntos que limitan la calidad de la atención ofrecida, lo cual se relaciona al exceso de la población que requiere el servicio de psicología. Se propone como alternativa a ésta limitación dos psicólogos por unidad realizando las mismas actividades pero repartiéndose la población

para dar seguimiento a los casos y no perder la continuidad de éstos.

Por otra parte una de las críticas que realiza Maldonado a las instituciones educativas es su falta de definición en cada una de las áreas que participan en el proceso de atención debido a no tener una conceptualización clara de aprendizaje y educación.

Creemos que una alternativa para ir solventando estas deficiencias existentes es retomar este aspecto desde la asesoría técnica a través de la cual se apoya y se orienta el trabajo metodológico que los diferentes profesionales desarrollan en el aula escolar.

Para éste trabajo de asesoría retomamos uno de los artículos de la D.G.E.E., titulado: "PLANTEAMIENTOS METODOLOGICOS PARA LA CAPACITACION DEL PERSONAL". (López---Araiza, 1991) en donde se considera la importancia de retomar el propio marco teórico psicogenético para fundamentar esta propuesta de capacitación que se centra en dos ejes fundamentales:

#### 1º FORMACION TEORICA DEL PERSONAL

Partimos de definir la capacitación como aquella acción que contribuye a la ampliación y profundización del conocimiento sobre:

- El proceso de construcción del conocimiento
- Las alteraciones que en dicho proceso se manifiestan como producto de trastornos a nivel neurológico, orgánico y funcional. Dichos trastornos, considerando el grado de daño, desde leve hasta severo, comprometen en diferentes formas y medidas la autonomía e integración de los alumnos al medio sociocultural en el que se desenvuelven.
- Los planes de estudio y los programas de aprendizaje establecidos por la D.G.E.E para cada una de las áreas y niveles de atención, y
- El proceso de enseñanza-aprendizaje y sus derivaciones metodológicas.

#### 2º LA PRACTICA EDUCATIVA

La práctica educativa en Educación Especial se concibe como el espacio de donde confluyen, con carácter interdisciplinario, las actividades técnicas pedagógicas de los diferentes especialistas que participan en el proceso-educativo de los alumnos con necesidades de Educación Especial.

Es en la práctica docente donde se realiza la vinculación de los elementos teóricos que la fundamentan con las situaciones didácticas que el maestro propone, en

este sentido se requiere de un replanteamiento de los programas de capacitación, el cual se desprende del concepto de la acción de capacitación antes mencionado y de los ejes fundamentales centrándose en el proceso de enseñanza aprendizaje que, a la luz de la teoría psicogenética, desarrollo el personal de los servicios.

En este aspecto los contenidos de la capacitación deberán proporcionar al personal los elementos necesarios para la explicación de su hacer en relación con la atención de los alumnos.

Para el adecuado desarrollo de la acción de capacitación habrán de reunirse tres elementos indispensables que, vinculados estrechamente, implican la promoción de un proceso de aprendizaje:

- a) Los contenidos temáticos.
- b) La estrategias de capacitación.
- c) Los documentos técnicos y de apoyo bibliográfico.

a) Los Contenidos Temáticos.

Se refiere al conjunto de temas y subtemas que se derivan de la fundamentación teórica de un plan de estudios, de un programa de aprendizaje, de una guía método lógica o de un planteamiento teórico, que norma la actividad educativa del personal docente y técnico de los servicios de Educación Especial, de acuerdo con el replanteamiento teórico antes mencionado.

Un contenido temática deberá presentar un panorama general y aspectos específicos que habrán de considerarse como fundamentales para orientar la labor educativa -- del personal en servicio, así como una secuencia lógica en la relación de cada uno de los temas y subtemas; dicha secuencia deberá ser congruente con la fundamentación teórica que se trate tanto al interior de cada tema y subtema como con los contenidos temáticos precedentes y subsecuentes graduando de un contenido a otro la complejidad de su análisis y tratamiento.

El propósito fundamental de un contenido temático deberá incidir en el conocimiento y comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las instituciones, por quienes lo realizan e intervienen en el mismo.

b) La Estrategia de Capacitación.

Se refiere a la modalidad pedagógica a través de la cual se desarrollará el estudio y análisis del contenido temático: TALLER, CURSO, SEMINARIO, CONFERENCIA, - etc.

La definición de las estrategias permite establecer una relación permanente y ten diente a la centración en el contenido, ya que tanto el conductor como los parti- cipantes se definen como los protagonistas del proceso de aprendizaje implicando en la acción de capacitación.

Los participantes tendrán la posibilidad de dar cuenta de su experiencia, conoci- miento y comprensión en torno al contenido temático el conductor deberá rescatar la experiencia y los conocimientos de los participantes con el fin de propiciar y orientar su estudio y análisis conforme a la estrategia establecida para la capa- citación y de acuerdo con las normas y lineamientos del área correspondiente.

El responsable de la capacitación - quien conduce y coordina a través de la inte- racción grupal, el intercambio de información la confrontación de opiniones de -- los participantes y el planteamiento teórico que sustenta la capacitación - , con tará con los elementos necesarios para evaluar - durante y al término de la capa- citación - el proceso de aprendizaje del grupo, sus avances retrocesos y contra-- dicciones.

C) Los documentos técnicos y de apoyo bibliográfico se definen de acuerdo con el contenido temático: estos pueden ser entre otros, las publicaciones de la Direc-- ción General, artículos de revista científica, educativas o culturales, capítu-- los de algún libro, afines a los sustentos teóricos que se explicitarán y analiza-- rán durante la capacitación.

#### La Capacitación para los diferentes niveles de responsabilidad

De acuerdo con la estructura organizativa establecida en Educación Especial es ne- cesario considerar, para el enfoque y desarrollo de la capacitación, los niveles de responsabilidad existentes: de Supervisión, Asesoría Técnica, Directivo, Docen- te y de Apoyo Técnico, las funciones y el papel que cada uno juega en el proceso educativo de los alumnos con necesidades especiales.

Otro aspecto que consideramos importante para elevar el desempeño de los profesio- nales es reconocer el interés que presentan estos para ingresar a Educación Espe- cial, para esto recomendamos que las autoridades departamentales de este subsiste- ma permitan que la selección de los profesionales para ingresar a Educación Espe- cial sea realizada por el Equipo de Asesores a fin de poder elegir los candidatos más adecuados para cubrir las vacantes existentes.

Continuando con lo de asesoría y capacitación es necesario que la D.G.E.E. retome los programas iniciados que jamás se concluyen por cuestiones de política educati- va y/o falta de presupuesto.

Por otra parte en lo referente a las relaciones interinstitucionales remarcamos - la limitante que impide la actualización y evolución de la asesoría técnica derivada de la falta de relaciones con las universidades que permitan de forma bilateral un intercambio de actividades académicas y la falta de presupuesto financiero que permita participar en cursos convocados por otras instituciones educativas a nivel superior.

Por último mencionaremos lo referente a la participación del psicólogo en solventar la demanda social en relación a problemas de aprendizaje, la cual se ha tornado difícil lograr ser afectiva la atención, y una de las principales causas es la complejidad de la situación social, económica y cultural actuales, que se combinan principalmente en los niveles de escasos recursos de la población generando una diversidad de factores que influyen directamente en propiciar comportamientos patológicos dentro de las familias originando y/o agudizando los problemas de conducta y aprendizaje de los menores. Para prevenir o solucionar estos no se cuenta de forma verdadera con participación y colaboración de los padres de familia, ya que estos tienen que responder de inmediato a otro tipo de necesidades primarias como es la alimentación, la ropa, el transporte, etc. dejando ha un último término la educación de sus hijos.

Ante esta complejidad que envuelven los problemas de aprendizaje se requiere la participación de forma decidida de otras disciplinas que concluya en un trabajo interdisciplinario a diferentes niveles institucionales y universitarios.

En relación a esta problemática la institución de Educación Especial a realizado varios intentos (Grupos de reflexión y grupos operativos) en promover el compromiso y la participación de la familia en el proceso educativo sin lograr tener éxito debido a la falta de continuidad de la D.G.E.E. de los programas implementados en los diferentes servicios.

Actualmente a nivel de asesoría en G.I. se ha ido considerando la importancia que tienen los padres en el apoyo al proceso educativo de sus hijos así como siendo - estos la principal fuente para retomar las orientaciones que se derivan para solucionar los problemas de aprendizaje - Sin embargo se requiere el compromiso de -- los psicólogos de las unidades de G.I. en no considerar el trabajo de padres con un desempeño burocrático que por lo regular genera resultados estériles.

Por otra parte en relación a la propuesta que plantea el programa de Modernización Educativa (1989-1994), en la necesidad de sistematizar los componentes familiares institucionales y pedagógicos que configuran el fenómeno educativo para lograr generar el compromiso y la participación de estos, se propone la escuela a padres -

(retomando de un documento de la D.G.E.E. de la Coordinación número dos) en donde se expresan cinco tendencias que suelen predominar según su funcionamiento real y el objetivo que con ellos se busca:

#### ACADEMICA

- En ellas priva un cierto aprendizaje de programas más o menos prefabricados.
- Se eligen temas que se imparten por métodos magistrales, de ahí que las conferencias, las charlas, la invitación a expertos en diversas materias, y en todo caso las preguntas para aclarar diversas inquietudes de los padres sean la base de su funcionamiento.
- Las actividades programadas difícilmente consideran la comunicación de los diversos componentes del grupo, la participación espontánea de cada uno y la presentación de experiencias propias.
- OBJETIVO: Pretender que la Escuela de Padres es para asistir a aprender cosas -- pensando que el aprendizaje de contenidos los ayudará en su tarea educativa.

#### GRUPAL

- Lo importante no son tanto los contenidos ni siquiera el orden de temas.
- Se busca la comunicación de las personas entre sí con la intención de que ello conformará un grupo.
- Se parte, por tanto, más de la experiencia propia y de la participación de los propios sentimientos que del mundo de las ideas y opiniones que pueda traer un libro o presentarse en un programa previamente escrito.
- PRINCIPIO: Cualquier tema vale, con tal que ayude a comunicarse.
- REQUISITOS: Personal que maneje y entienda la interacción humana, el aprendizaje de actitudes y la conducción de fenómenos grupales.

#### PROSELITISTA

- Es el tipo de escuelas que, utilizando un método más académico o más grupal, no busca tanto la formación de los padres cuanto el servicio en favor de otras causas.
- Se forman grupos que, aparte de aprender contenidos y quizá actitudes educativas lo que importa es que se apunten activamente a ciertas maneras de pensar o de -- ser en la vida.

- Sirven como apoyo y elemento activo para el desarrollo y fomento de ideas de la propia institución.
- En principio para captar adeptos, se abren a muchos padres; pero luego permanecen los que se comprometen con la idea proselitista que pesa en el fondo; y no se favorece en absoluto la apertura del grupo a los que no sintonizan con ella, aunque por otra parte sean unos padres excelentes y unos promotores muy activos de la escuela.

#### PARTICIPATIVA

- Propugna que muchas veces es necesario seguir un programa temático, otras conviene insistir más en las técnicas grupales y quizá algunas veces el grupo sienta la necesidad de hacer algo por alguien, colaborar con cualquier entidad, defender una idea o promocionar una acción eficaz por un sistema determinado; pero esto surge como fruto de su determinación y libertad de elección en cada caso y nunca manipulado desde fuera.
- Una EP Participativa implica:
  - 1) Un grupo de aprendizaje: no precisamente un grupo de amigos. Supone que las personas aceptan el estar en grupo, con las características de la dinámica interna de los grupos.
  - 2) Un grupo pequeño: como de 20 personas, de tal forma que nadie se sienta perdido ignorado o marginado.
  - 3) Un grupo heterógeno: no personas afines, que se refuercen mutuamente como grupos de presión, con un empobrecimiento progresivo de la visión de los problemas. Grupo de personas con experiencias distintas, enfoques o posturas que pueden favorecer una actitud de cambio y de realismo rico y enriquecedor.
  - 4) Un grupo libre, democrático, informal: produciendo, aportando y expresando los sentimientos reales, sin condicionamientos desde fuera de la realidad del propio grupo.
  - 5) Un grupo que es capaz de participar de algún modo en la elección de los temas que se proponen para su discusión, y no simplemente aceptar los temas porque así vienen sin saber bien a dónde nos conducen.
  - 6) Un grupo capaz de ir participando, aunque sea poco a poco, en la misma confección de sus programas, horarios, formas de comunicación, utilización de recursos y actividades de su propia escuela.



- 7) Un grupo que se autocritica: analizando sus propios objetivos, métodos y normas grupales que han sido más efectivos, y modificando grupalmente esos mismos objetivos, métodos y normas.
- 8) Un grupo capaz de tomar decisiones: porque no se trata de teorizar, sino de llegar a crear unas actitudes nuevas. No sólo saber enfocar los problemas de una manera más acertada, sino que es capaz de llegar a una acción eficaz.
- 9) Un grupo que no prescinde en absoluto de los programas de contenidos; pero sabe que existe también un objetivo de cambio en las actitudes de cada persona consigo mismo y con su interacción con los demás.
- 10) Un grupo con su conductor: con la misión de animador del grupo, de informador, estructurando las aportaciones de los componentes del grupo y dando la posibilidad de que el grupo siga y no se desvíe de los objetivos que el mismo grupo intenta conseguir.
- 11) Un grupo, en fin, que sabe combinar eficazmente lo que es "tarea" o resumen de contenidos a lo largo de cada reunión y lo que es también "relación" personal de los diversos miembros del grupo entre sí. Y que, en consecuencia, facilita y promueve la interacción entre sus individuos en la medida y estilo del que cada uno necesita. Además, sabe utilizar en cada momento técnicas, métodos, etc., que algunas veces promueven más el aprendizaje necesario para el desarrollo de actitudes personales e interacción con los demás.

#### BUROCRÁTICA

- Su existencia se manifiesta en la presión de que figurase más en nómina que en términos concretos. Lo que resulta es que no siempre está activa y sufre generalmente de letargo.
- Suele achacarse a los padres la falta de interés en formarse, aunque siempre que dan restos que, de vez en cuando, intentan de nuevo ponerla a flote.
- Un análisis de la situación nos lleva casi siempre a afirmar que, siendo cierta la indolencia de muchos padres en este empeño, existe una forma poco eficaz de organización, faltan conductores de grupo; no se han buscado suficientes recursos se presenta de una forma muy poco participativa, por el contrario se asusta a la gente con temas y situaciones de comunicación grupal que comprometen demasiado; no se le dedica el tiempo ni la preparación necesaria como si esto de los padres fuera un tema menor; no se arbitran los mínimos recursos básicos económicos para que puedan funcionar y, en definitiva, los que podrían llevarlas a cabo se dedican a otras acciones que aparecen como más rentables y cubren mejor sus expectativas de toda índole.

- Azcoaga J. Derman B. Iglesias A. (1979) Alteraciones del Aprendizaje Escolar. Edit. Paídos, Buenos Aires.
- Calvin S. Hall (1985) Compendio de Psicología Freudiana. Paídos, México.
- D.G.E.E./S.E.P. (1985) La Educación Especial en México. México, D.F.
- D.G.E.E./S.E.P. (1984) Lineamientos para la evaluación psicológica. México, - D.F.
- D.G.E.E./S.E.P. (1985) Bases para una política de Educación Especial. México D.F.
- D.G.E.E./S.E.P. (1988) Los Grupos Integrados. México, D.F.
- D.G.E.E./S.E.P. (1983) Manual de Organización de la Unidad de Grupos Integra-  
dos. México, D.F.
- D.G.E.E./S.E.P. (1986) Manual para la asesoría y supervisión técnico-pedagógi  
ca del sistema de Educación Especial en los Estados.  
México, D.F.
- D.G.E.E./S.E.P. (1990) Propuesta de Capacitación para el área de Psicología.  
(Documento Interno)
- D.G.E.E./S.E.P. (1992) La participación del psicólogo en la Educación Espe---  
cial. México, D.F.
- D.G.E.E./S.E.P. (1982) Manual de Operaciones de los Servicios de Educación --  
Especial. México, D.F.
- D.G.E.E./S.E.P. (1986) Diagnóstico Integral; Departamento de Programación Aca  
démica. Área de Centros Psicopedagógicos. México, D.  
F.
- D.G.E.E./S.E.P. (1994) ¿Qué es una Escuela para Padres?  
Coordinación de servicios N° 2 en México, D.F.
- Dolto F. (1991) Psicoanálisis y Pediatría. Edit. Siglo XXI. México.
- Elichiry N.E.(comp) (1987) "El niño y la escuela: Reflexiones sobre lo obvio"  
En: Importancia de la articulación interdisciplinaria  
para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias  
Edit. Nueva Visión. Argentina.
- Flavell J.H. (1983) La Psicología evolutiva de Jean Piaget; Parte I. Edit  
Paídos. México, 1983
- Freud S. "Conferencias de introducción al psicoanálisis" (parte  
III); En: Obras Completas (1978) Volumen 16 (1916-17)  
Amarrotu Editores. Buenos Aires.

- Gómez Palacio M. y Colaboradores (1983) Wisc R-Mexicano; Manual de Aplicación Adaptado. D.G.E.E./S.E.P. México, D.F.
- Gómez Palacio M. y Colaboradores (1986) Psicología Genética y Educación. Capítulos 1, 2, 5, 6. D.G.E.E./S.E.P. México, D.F.
- Gómez Palacio M. y Colaboradores (1982) Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. D.G.E.E./S.E.P. México, D.F.
- Gómez Palacio M. y Colaboradores (1984) Propuesta para el Aprendizaje de las Matemáticas en Grupos Integrados. D.G.E.E./S.E.P. México, D.F.
- Heckhausen H. "Interdisciplinariedad", en Apostel L., Berger G. Briggs A. y -- Michaud G. (1975) Problemas de la enseñanza y la investigación en las Universidades. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior México.
- Heckhausen H. "Algunos acercamientos a la Interdisciplinariedad; Disciplina e Interdisciplinariedad", En Apostel L. Berger G., Briggs A. y Michaud G. Ob.Cit.
- Kaufman A. (1981) La Psicometría Razonada con el Wisc R. Edit. El Manual Moderno. México.1981.
- Koppitz E. (1980) El Test Gestáltico Visomotor para Niños. Edit. Guadalupe. Buenos Aires, Argentina 1980.
- Maldonado H. (1984) Críticas a la práctica del Psicólogo Educativo. (documento interno) D.G.E.E./S.E.P. México, D.F.
- Pansza M. "Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget". Revista. Perfiles Educativos del D.I.E., Pág. 3-16, Vol. 13
- Piaget, J. (1971) Psicología y Pedagogía, Edit. Ariel San Juan Despí, -- Barcelona, España.
- Piaget, J. "La epistemología de las relaciones interdisciplinarias" En: Apostel L. Berger G. Briggs A. y Michaud G. Ob. Cit.
- Piaget J. (1978) La Equilibración de las estructuras cognitivas, problema central del desarrollo. Primera Parte Edit. Siglo XXI. España.
- Piaget J. (1974) Seis estudios de Psicología. Edit. Seix Barral, S.A. Barcelona
- Piaget, J. y Inhelder B. (1978) Psicología del Niño. Edit. Morata, S.A. --- Madrid
- Ribes E. y Fernández G.C. "Diseño Curricular y programa de formación de profesores". En: Ribes E., Arredondo U. y Robles E. (1979) Técnicas instrumentales aplicadas a la Educación Superior. Edit. Trillos México.

- S.E.P. (1993): "Artículo 3º Constitucional" en Ley General de Educación. México, D.F.
- S.E.P. (1993) Educación Básica Primaria; Planes y Programas de Estudio. México, D.F.
- S.E.P. (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México.
- S.E.P. (1990) Programa para elevar la calidad de la educación; apuntes para una aproximación al conocimiento de la psicogenética de Jean Piaget. Editado en el Estado de -- Coahuila.
- Silva Ortíz, Ma. T.A. (1984) Introducción al estudio de la Educación Especial OFF. SET.