

2
2a)



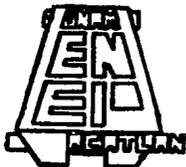
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

EL PROBLEMA DE LA FALTA DE
CAPACITACION DEL PROFESOR DE
EDUCACION PRIMARIA PARA LA DETECCION
Y SUPERACION DE LOS PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE EN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR.
"EL CASO DE LOS PROFESORES-ESTUDIANTES
DE LA UNIDAD UPN-163 - URUAPAN"



T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A
ANTONIO ARELLANO PEREZ



SANTA CRUZ DE ACATLAN, EDO. DE MEXICO

1994

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIA

CON PROFUNDO CARIÑO Y ADMIRACION, A MIS SERES QUERIDOS:

MIS HIJOS: BETY, LAURA, ANTONIO, JESUS

MI ESPOSA Y COMPAÑERA: TERESA

MI MADRE (q.p.d.): BEATRIZ

A TODOS LOS QUE ME BRINDARON SU APOYO.

Y

"A TODOS AQUELLOS QUE HACEN DE LA
EDUCACION, MAS QUE UNA PROFESION,
UNA VIDA".

I N D I C E

| | Pag. |
|---|------|
| INTRODUCCION | 6 |
| Cap. 1. EL PROFESOR DE EDUCACION PRIMARIA Y LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE | 14 |
| 1.1. Problemas de aprendizaje | 21 |
| 1.2. Formación del normalista | 28 |
| 1.3. Función del profesor ante los problemas de aprendizaje | 37 |
| Cap. 2. LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE | 40 |
| 2.1. Clasificación | 41 |
| 2.2. Causas | 43 |
| 2.3. Características o manifestaciones | 63 |
| Cap. 3. PAUTAS PARA LA DETECCION DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. | 78 |
| Cap. 4. CANALIZACION DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE .. | 93 |
| 4.1. Directorio de instituciones que atienden problemas de aprendizaje | 95 |
| 4.2. Personal que en ellas labora | 105 |
| 4.3. Requisitos de ingreso | 106 |
| CONCLUSIONES | 108 |
| ALTERNATIVAS | 110 |
| ANEXOS | 112 |
| Anexo 1: Instructivo para la prueba de adquisiciones escolares | 113 |
| Anexo 2: Información proporcionada por la Esc. de Educ. Especial "Margarita Gómez Palacios" .. | 121 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 3: Información proporcionada por el Centro Psicopedagógico | 124 |
| Anexo 4: Información proporcionada por el Centro de Capacitación de Educ. Especial | 134 |
| Anexo 5: Instituciones de Educ. Especial y alumnos atendidos | 145 |
| Anexo 6: Instituciones de Educ. Especial por área ... | 146 |
| Anexo 7: Alumnos atendidos por área | 147 |
| Anexo 8: Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica ('79) | 148 |
| Anexo 9: Plan de estudios de la Licenciatura en Educ. Primaria ('85), Plan de estudios en Educ. Indígena para profesores de primaria y Plan de estudios de la Licenciatura en Educ. Primaria ('84) | 149 |
| BIBLIOGRAFIA | 156 |

I N T R O D U C C I O N

Conscientes de la necesidad de elevar la calidad de la educación, consideramos que un medio eficaz para lograrlo es la capacitación de todos y cada uno de los que se encuentran involucrados en ella.

Creemos firmemente que la capacitación del profesor de educación primaria, que atiende grupo regular, es imprescindible y más en áreas poco conocidas por él. Tal es el caso del área de Problemas de Aprendizaje, por ser ésta la rama más reciente de la Educación Especial.

En el presente trabajo se aborda una temática relacionada con éste factor (la capacitación); es por eso que lo intitulamos como sigue:

"EL PROBLEMA DE LA FALTA DE CAPACITACION DEL PROFESOR DE EDUCACION PRIMARIA PARA LA DETECCION Y SUPERACION⁺ DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR".

- EL CASO DE LOS PROFESORES-ESTUDIANTES DE LA UNIDAD UPN-SEAD-163 URUAPAN -

¿Porqué este tema y no otro?. La respuesta que le damos a nuestra propia pregunta es sencilla. Primeramente, consideramos que a pesar de la vasta bibliografía que existe en relación -

⁺ El término superación se entiende como canalización a instituciones especializadas para la atención de problemas de aprendizaje. No se maneja aquí, en este trabajo, como tratamiento de estos problemas.

a los problemas de aprendizaje, el profesor normalista al que hacemos referencia, carece de una capacitación suficiente para detectar a aquellos alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje. En segundo lugar porque el tema se circunscribe a la escuela primaria, ya que ésta constituye el lugar preferente en donde el profesor de grupo debe asumir, entre otras funciones, la función de Detección de Detección de problemas de aprendizaje en sus alumnos para evitar su agravamiento.

La hipótesis, implícita en todo el trabajo, señala que:

- el profesor-estudiante de educación primaria, en servicio, de la Unidad UPN-SEAD- 163 Uruapan, no maneja los conocimientos teórico-prácticos básicos en el área de problemas de aprendizaje para la detección oportuna de los mismos.

De ahí, que nuestro objetivo general consista en determinar los conocimientos teórico-prácticos básicos que requiere el profesor de primaria para detectar oportunamente los problemas de aprendizaje de los escolares.

Entendemos por conocimientos teórico-prácticos a aquellos elementos que la ciencia ha aportado para señalar las causas y manifestaciones de cada uno de los problemas de aprendizaje, así como la clasificación de los mismos.

Los objetivos específicos de este estudio son:

- Señalar los problemas de aprendizaje más frecuentes en los escolares y sus manifestaciones.

- Precisar la información que sobre problemas de aprendizaje debe conocer y aplicar el profesor de primaria.
- Establecer una serie de pautas para la detección de - problemas de aprendizaje y sugerir su aplicación al - profesor de grupo regular.
- Elaborar un listado de instituciones que se dedican a la atención de problemas de aprendizaje para escolares.
- Proponer alternativas para capacitar al profesor de primaria en la detección de problemas de aprendizaje.

La temática que tratamos sigue vigente actualmente y creemos que al profesor de educación primaria de las escuelas de nuestra región le convendría recibir una capacitación adecuada en el área citada. No se pretende hacer de él todo un especialista, pero - si tener por objetivo el proporcionarle información psicopedagógica para que pueda detectar, de manera correcta y oportuna, a - aquellos alumnos que presentan características de un problema de aprendizaje.

Ahora bien, uno de los problemas que más se registran en la escuela primaria, a pesar del pase obligatorio, es el de reprobación y deserción escolar. Este probablemente se deba a problemas de tal índole y un profesor poco diestro para detectarlos pu diera pasar por alto, convirtiéndose en un grave problema educativo a medida que se incrementan.

En este sentido, la capacitación debe abarcar o ir dirigida a todo aquel profesor que carezca de los conocimientos teóricos y metodológicos para detectar problemas de aprendizaje en su práctica docente diaria, ya que de no ser así, seguirá en aumento el número de educandos que repruebe o deserten, o sigan pasando a grados inmediatos superiores, en los cuales se encontrarán en desventaja para acreditar aquellas asignaturas de mayor complejidad, lo cual trae aparejado un rotundo fracaso escolar.

Cuando hacemos referencia al profesor-estudiante, concretamente nos referimos al profesor de primaria que labora en las escuelas primarias de la región de Uruapan, Mich., que es usuario de los servicios que presta la unidad UPN-SEAD- 163 Uruapan*, quien previamente ha cursado su carrera en las escuelas normales de Morelia, Tiripetio y Arteaga, Michoacán y que posee un Título de profesor Normalista.

* La Unidad 163 del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional se instaló en la ciudad de Uruapan, Mich., e inició sus actividades académico - administrativas a partir del 10. de julio de 1981, ofreciendo al magisterio de su área de influencia, las licenciaturas siguientes: Licenciatura en Educación Básica (LEB), Modalidad Abierta. Licenciatura en Educ. Preescolar y Primaria, Plan 75'. Se dió y se sigue dando asesoría de regularización a alumnos de este plan de estudios que anteriormente atendía Mejoramiento Profesional.

Actualmente, la Unidad ofrece la primera de las licenciaturas señaladas, así como la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 85', con Modalidad Semi-escolarizada y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 90', con Modalidad Semi-escolarizada.

Las características de los profesores-estudiantes que ingresan a este centro de estudios (la Unidad UPN) comprenden un amplio rango en lo que se refiere a la edad, años de servicio, condiciones de trabajo, como en su preparación profesional, por los diversos planes de estudio que han existido en educación normal; a pesar de ello, presentan dos rasgos comunes que son de importancia significativa: su experiencia profesional y su vocación magisterial que se manifiesta en el interés por cursar estudios de educación superior que consoliden su profesionalismo y lo mantengan en su campo de trabajo.

La mayoría de los profesores que acuden a la Unidad son egresados de las escuelas normales que tienen como antecedentes la educación Secundaria y que ofrecieron planes de estudio de tres y cuatro años, los cuales incluían líneas de formación científica, filosófica, social y psicopedagógica, así como actividades que favorecen el desarrollo armónico.

Como es sabido, hoy en día para ingresar a la escuela Normal se requiere como antecedente académico el Bachillerato, debido a que la carrera de profesor normalista se elevó, por decreto presidencial, a rango de licenciatura, durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado.

La metodología para llevar a cabo este modesto trabajo se puede resumir en tres momentos:

- 1.- Se realizó una investigación documental para la recopilación, organización y selección de material que nos proporcionará información sobre el tema.
- 2.- Se realizaron observaciones directas sobre las unidades de análisis, que en este caso, son los profesores-estudiantes de la unidad UPN-SEAD-163; quienes con base a sus experiencias de aprendizaje y laborales, aportaron información interesante y pertinente para el trabajo.
- 3.- Se realizaron entrevistas a informantes clave cuya experiencia sobre estos tópicos resultó ser de un valor incalculable por la abundante información que nos fue proporcionada al contestar todos y cada uno de los puntos de la guía de observación utilizada.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos:

En el primer capítulo; El profesor de Educación Primaria y los Problemas de Aprendizaje, se destaca la importancia que reviste la capacitación del profesor normalista sobre conocimientos básicos necesarios en el área de los problemas de aprendizaje para determinar qué son éstos.

Se hace alusión al plan de estudios con el cual se formó al docente para ver si se le proporcionan conocimientos básicos en esa área y por último se aborda la función que debe asumir el profesor en torno a éstos.

En el capítulo II: Los Problemas de Aprendizaje, se abordan las principales causas que dan origen a éstos problemas, las características que tienen los niños con problemas de aprendizaje, así como una clasificación de dichos problemas. Todo esto con el propósito de introducir al profesor de escuela primaria en esta temática, despertando su interés para que analice ciertos factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (orgánicos, específicos, psicógenos y ambientales).

En el capítulo III: Pautas para la detección de problemas de aprendizaje, se proporciona al profesor información específica sobre algunas pautas o sugerencias para descubrir niños que presenten dificultades para el aprendizaje.

En el capítulo IV: Canalización de niños con problemas de aprendizaje, se presenta un listado de aquellas instituciones que existen en el Estado de Michoacán, cuyo objetivo específico es proporcionar diagnóstico y tratamiento integral a estos niños. Se hace incapie en las instituciones que corresponden a la región Uruapan.

Finalmente aprovecho este espacio para expresar mi profundo agradecimiento a todas aquellas personas que de una u otra forma me apoyaron con sus valiosas observaciones y sugerencias, producto de su amplia experiencia en estos menesteres.

C A P I T U L O 1

EL PROFESOR DE EDUCACION PRIMARIA

Y LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

C A P I T U L O I

EL PROFESOR DE EDUCACION PRIMARIA Y LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

En este primer capítulo trataremos de abordar lo importante y necesario que es el hecho de que el profesor normalista cuente con los conocimientos básicos sobre los posibles problemas de aprendizaje que pudieran presentarse en sus alumnos. Revisaremos qué son los problemas de aprendizaje. Haremos referencia al Plan de Estudios con el que se formó al profesor para ver si en realidad este plan contiene algunas materias que le proporcionen conocimientos en el área de los problemas de aprendizaje. También abordaremos la función que debe asumir el profesor ante este tipo de problemas.

El profesor de educación primaria en su práctica docente diaria interactúa con sus alumnos y se enfrenta con problemas de diferente índole, los problemas de aprendizaje son algunos de ellos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el salón de clases encontramos dos elementos; por un lado, tenemos al profesor de educación primaria de quien consideramos que no tiene una capacitación adecuada para atender ciertos problemas que se le presentan en su práctica pedagógica diaria, en relación al aprendizaje de sus alumnos; y por otro lado, aparece el alumno en quien se presentan lo que se ha denominado "dificultades en el aprendizaje" o bien, problemas de aprendizaje. Consideramos pri-

mero al discente, pues no podemos hablar de problemas de aprendizaje en el aire, sino de individuos, de infantes que se encuentran cursando la escuela primaria y los cuales en ocasiones presentan ciertas características anómalas que les impiden un rendimiento escolar deseable y que pueden llevar al niño al fracaso escolar.

Esto se puede explicar, una vez que han sido detectadas las causas, por un profesor capacitado para ello, pero inexplicable para muchos profesores que carecen de una formación e información psicopedagógicas previas, que pudieran ser obtenidas en instituciones educativas competentes, cuyos planes de estudio contemplan todos aquellos conocimientos teóricos-prácticos que debe saber manejar el docente que va a trabajar con niños, en los cuales va a encontrar semejanzas, pero también diferencias muy marcadas en la forma de aprender o de no aprender; es decir, en algunos va a observar que su aprendizaje se da normalmente, pero en otros puede observar que van a aparecer dificultades más o menos graves que le hacen ver su pobreza, en cuanto a su capacitación profesional, para encontrarles una razón lógica, a pesar de que hace esfuerzos para comprender qué es lo que está pasando con algunos de sus alumnos quienes sencillamente no aprenden.

Probablemente son muchos los profesores de grupo escolar que han estado frente a lo que Samuel Kirk, en el año de 1963, llamó problemas de aprendizaje (Learning Disabilities), al describir a aquellos niños que presentan una formación confusa que se manifiesta como desórdenes en el aprendizaje y en el comportamiento; no obstante, también pudiéran ser muchos los profesores, quienes

por falta de la información no sabían qué les sucedía a estos niños.

Ya son varios los profesores-estudiantes matriculados en nuestra institución que refieren darse cuenta del retraso académico que presentan algunos de sus alumnos. Se dan cuenta de que "algo anda mal en ellos", pero no se pueden explicar con claridad a qué se debe todo esto que ocurre en estos escolares con respecto a su aprendizaje y su comportamiento; de ahí pues, que es de suma importancia se capacite al profesor en servicio en el área de los problemas de aprendizaje, la cual viene a ser la rama más joven de la Educación Especial.

Es necesario que a nuestro profesionista de la educación elemental se le provea de todas aquellas herramientas teóricas, técnicas y metodológicas para llevar a cabo su tarea en general y, en particular, en lo que respecta al área señalada, se le deben de proporcionar todo lo anterior más aquella información mínima necesaria de la cual carece para poder atender, primero la detección de alumnos con problemas de aprendizaje y luego la canalización de éstos a centros especializados, donde recibirán el diagnóstico y el tratamiento adecuados, de los cuales deberá estar enterado para estar en condiciones de colaborar acertadamente a fin de que el tratamiento sea eficaz.

Si bien es cierto, que en este trabajo nos preocupa que al profesor únicamente se le capacite para detectar y canalizar a los niños con problemas de aprendizaje, no obstante, tenemos que reco

nocer que autores de otros contextos geográficos, como Leo J. - Brueckner y Guy L. Bond (1980), sostienen en su libro: Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, que es - conveniente que todos los profesores deberían estar familiarizados con aspectos más científicos del diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje, incluidos los procedimientos, técnicas y materiales actualmente utilizados en las clínicas psicopedagógicas para tal fin. Sugieren que el profesor debe involucrarse con gran interés y concienzudamente en el estudio de los tipos - más frecuentes de problemas que los niños presentan en su proceso de aprendizaje, con el fin, dicen, de evitar o reducir los - equívocos en su aprendizaje, por medio de una enseñanza preventiva. Consideran pues, que es conveniente que los métodos de enseñanza se adapten a las necesidades del discente.¹

En el ámbito escolar, a través de la observación directa de los educandos, nos podemos dar cuenta de que existen niños que manifiestan serias deficiencias en el dominio del aprendizaje de la lectura, la comunicación oral o escrita, de la aritmética, etc., y por eso representan un grave problema a los profesores, en cuanto a su rendimiento escolar, el cual debe ser solucionado.

1) Leo J. Brueckner y Guy L. Bond. "Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje". 8a. ed., Madrid, Ed. Rialp p. 7 - 8.

Para comprobar si el rendimiento instructivo es el adecuado o no, es recomendable que el profesor utilice tests de instrucción estandarizados, la apreciación subjetiva o el criterio de otros observadores, para con esto "tener detectados e identificados los puntos fuertes y las debilidades del escolar".²

Lo arriba citado se puede interpretar como una llamada de atención para que el profesor de educación primaria esté alerta con aquellos factores que afectan positiva o negativamente al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, "tales como el programa, los procedimientos de enseñanza utilizados, el material de instrucción, el ambiente físico-social en que se desenvuelve el niño, tanto dentro como fuera de la escuela y las características mentales, físicas, emocionales, sociales y morales del propio niño"³, porque dichos factores en ciertas circunstancias pudieran ser la causa propiciadora de algunos problemas de aprendizaje.

Ya dijimos que no es raro que un alumno tropiece con una dificultad en su aprendizaje, por lo que se recalca que el profesor está obligado a efectuar un esfuerzo para especificar la naturaleza del problema, indagando sobre los posibles factores que han contribuido a su aparición; esto es de gran ayuda para el Psicólogo, el Pedagogo y para el terapeuta, quienes se encargan de examinar, más a fondo, al niño una vez que les ha sido canalizado.

2) Ibidem. p. 12.

3) Ibid. p. 14.

El hecho de que nuestros profesores-estudiantes sean egresados de las escuelas normales de Tiripetio, Arteaga y Morelia, Mich., no garantiza que se hayan cubierto ciertos contenidos de aprendizaje, como es el caso de los contenidos correspondientes a el área de problemas de aprendizaje; por ello decimos que probablemente haya aún profesores laborando en el medio rural que no sepan a que se refiere el concepto de "problemas de aprendizaje", y mucho menos sepan como realizar una correcta detección y canalización de esos niños.

Investigaciones recientes parecen confirmar el concepto de que es imperativo diagnosticar el trastorno oportunamente y empezar a tratarlo inmediatamente. Ya dijimos que al profesor de primaria no corresponde hacer el diagnóstico, pero si puede ayudar al mismo detectando ciertas alteraciones que se manifiestan en el niño en el momento de estar aprendiendo dentro del aula; porque entre más temprano se realiza el diagnóstico de los problemas de aprendizaje en el niño, mejor es su pronóstico. El profesor responsable debe saber que un niño con un impedimento para su educación sin diagnóstico oportuno y ayuda específica, pierda, a medida que pasa el tiempo, esperanzas de una recuperación satisfactoria.

Entre los factores que reducen estas esperanzas están:

"Primero, el niño que sufre dicha incapacidad desarrolla hábitos incorrectos de aprendizaje, que se refuerzan con el uso y que después deben extinguirse para ser sustituidos por hábitos correctos; por

ejemplo, puede acostumbrarse a leer de derecha a izquierda, de abajo hacia arriba, o sin ningún orden en la página. Tales malos hábitos tienden a persistir aún después de que ha aprendido a leer correctamente y tenderá a reaparecer en situaciones de stress.

Segundo, como resultado de sus fracasos en el aprendizaje, el niño puede desarrollar una pobre imagen de si mismo, llegando a convencerse de que es tonto y de que no puede aprender como los otros niños. Esto conduce a crear una actitud pesimista y el niño puede darse por vencido en vista de los obstáculos tan abrumadores como las distorsiones perceptuales y las dificultades de aprendizaje y no hará ya el esfuerzo de aprender.

Tercero, los fracasos continuos son algo que nadie puede soportar y que crean problema emocional. La incapacidad de progresar como los otros niños generalmente produce frustraciones que generan angustia y conflicto emocionales, que a su vez reducen las posibilidades de aprender".⁴

4) Lester Tarnopol. "Dificultades para el aprendizaje". México Ed. Prensa Médica Mexicana, p. 1

Los tres puntos citados no son tenidos en cuenta por muchos profesores que trabajan en nuestras escuelas primarias, al menos esto se puede suponer de la observación directa que se realiza diariamente en los elementos de la población magisterial objeto de este estudio; de ahí que se les debe despertar la conciencia para que tomen en cuenta lo importante que es detectar los problemas de aprendizaje en los niños de manera correcta y oportuna. Esto beneficia al discente y evita que éste deserte o repruebe al encontrarse en desventaja respecto a sus compañeros de aula.

1.1. Problemas de aprendizaje

Dentro de la Educación Especial existe un área que ha cobrado gran importancia, ésta es la de problemas de aprendizaje.

No podemos hablar de problemas de aprendizaje como si estos ocurrieran en el vacío, consideramos que es más correcto hablar de niños con problemas de aprendizaje, o sea aquellos "cuyo rendimiento escolar está más de un año por debajo de su edad mental y que además, no pueden adelantar o sacar provecho de su concurrencia al grado común de la escuela formal a pesar de contar con un potencial intelectual normal; es decir, sin retardo mental y en ausencia de problemas motores gruesos".⁵

5) Elizabeth Munsterberg Koppitz. "Niños con dificultades de Aprendizaje". Argentina, Ed. Guadalupe, p. 238.

El hecho de que a un mismo objeto de estudio (el niño con problemas de aprendizaje) se le llame de tan diferentes maneras, pone de manifiesto las controversias que existen entre los profesionales para dar nombre a estos niños, lo que provoca una confusión muy grande en los profesores y en los padres de familia, al oír tantos términos para referirse a esta clase de niños. Sería conveniente que para referirse a ellos se utilizaran pocos términos, con miras a lograr un acuerdo común entre los especialistas.

El estudio sistemático de los niños que presentan desórdenes en el aprendizaje se inicia en Estados Unidos de Norteamérica en los años 60's, ya que fue precisamente allí en donde este problema empezó a llamar la atención, tanto de estudiosos de la conducta infantil como de los padres de familia, sobre todo de las madres que son las que más tiempo pasan con sus hijos. Les preocupaba indagar qué era lo que impedía a estos infantes hacer correctamente actividades cotidianas propias de su edad, es decir: comer, jugar, vestirse y sobre el por qué no podían aprender a través de métodos ordinarios en la escuela, a pesar de ser potencialmente capaces para llevar a cabo estas actividades.

Fue hasta la década de los 70's, es decir, 10 años más tarde que en los Estados Unidos de Norteamérica, cuando en nuestro país se empezaron a tratar específicamente este tipo de problemas en los niños ya que no se contaba con suficientes recursos humanos. De todo el trabajo realizado en México en este aspecto cabe destacar el esfuerzo que ha venido realizando el gobierno del Estado de Nuevo León, sitio en el cual nace el Plan Nuevo Le

ón (1974), como un intento para remediar el problema que representan los niños con dificultades en el aprendizaje a quienes se investiga y reeduca para así coadyuvar en la disminución del alto índice de deserción y reprobación que existe en las escuelas del nivel elemental, pues se cree que los problemas de aprendizaje son determinantes en el incremento de este índice. Señalamos este hecho porque antes de esta fecha no se prestaba mayor interés por este tipo de problemas.

Como veremos más adelante, estos problemas se manifiestan más en niños que en niñas y la materia escolar que más se les dificulta es la lectura. Estos niños no pueden hacer bien las actividades académicas como sus otros compañeros de grupo, lo cual les resulta frustrante. Además son muy distraídos y están moviéndose continuamente.

Al hablar de estos niños nos viene a la mente una pregunta: ¿Cuál de las definiciones que sobre este tipo de niños existen, lo describe más ampliamente y permite diferenciarlo de los llamados niños excepcionales y de los normales?. Es decir, cuál de ellas es más operativa?

Como respuesta a esta cuestión, se ha afirmado que todos los que han hecho el intento de definir los desórdenes en el aprendizaje se han encontrado con problemas de tipo taxonómico y semántico y que hasta hoy ni los especialistas manejan con precisión este término. Sin embargo, tienen puntos en común que señalaremos más adelante.

La definición más usada hoy en día se dice que fue elaborada en el año de 1968 por el National Advisory Committee on Handicapped Children, en los siguientes términos:

"Los niños con dificultades específicas de aprendizaje presentan un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos que implica la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito. Estos pueden manifestarse en desórdenes al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, en ortografía y/o en aritmética. Estos incluyen aquellas condiciones que han sido referidas como impedimentos perceptivos, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia progresiva, etc. No incluyen - aquellos problemas de aprendizaje que tienen como causa previa impedimentos visuales, auditivos o motores, así como tampoco el retraso mental, la perturbación emocional, ni la privacía ambiental".⁶

En relación a la privacía ambiental y como ejemplo de exclusión, no podríamos incluir a una persona analfabeta, o sea, aquella que no ha tenido la oportunidad de aprender o de encontrar - quién le enseñe. Este sujeto no forzosamente tiene problemas de

6) National Advisory Committee on Handicapped Children. Conferencia presentada por la Oficina de Educación de Impedidos, U.S. Office of Education, Washington, D.C. Sep. 28, 1968.

aprendizaje, más bien se trata de un problema de información que se debe solucionar con métodos específicos para enseñar analfab^etas, pero no usando técnicas correctivas específicas para los ni^os que realmente presentan problemas de aprendizaje.

En un estudio hecho por Hallahan y Kauffmann (1976) sobre el niño con problemas de aprendizaje, en lo que respecta a su de^finición encontraron que éstos tienen en común lo siguiente: - "presentan retraso académico, un patrón irregular de desarrollo, una disfunción en el sistema nervioso central (o bien pudiera no tenerla), que no es determinante en ellos la privacía ambiental, que los problemas de aprendizaje no se deben a retraso mental".⁷

El retraso académico es detectado por medio de pruebas estandarizadas y se refiere a que el niño no está utilizando su potencial como podría hacerlo; el patrón irregular de desarrollo por lo general es una característica que se maneja en casi todas las definiciones de los niños con problemas de aprendizaje; en lo que respecta a la disfunción del sistema nervioso central se dice que los niños con problemas de aprendizaje tienen características de comportamiento semejantes a las de los niños que tienen daño cerebral (distractibilidad, hiperactividad, perturbaciones perceptivas, etc.); no obstante, no hay siempre una evidencia neurológica exacta como pasa en el daño cerebral. De la privacía ambiental, como factor de problemas de aprendizaje, hay opinio--

7) D.P. Hallahan y Kauffmann J. M. "Introduction to learning disabilities", Englewood Cliffs N. J. Prentice Hall, 1976.

nes que la niegan; no obstante, hay otros estudiosos del problema que afirman el hecho de que la privacía ambiental provoca en los niños problemas de aprendizaje (Cruickshank, por ejemplo).

Otra definición es la que maneja el National Project on the classification of exceptional children de los Estados Unidos de Norteamérica y dice:

"Los problemas específicos de aprendizaje como aquí se definen, se refieren a aquellos niños de cualquier edad que muestran una deficiencia sustancial en un aspecto específico del rendimiento académico debido a desventajas perceptivas o perceptivo-motoras, prescindiendo de la etiología u otros factores contribuyentes. El término perceptivo como se usa aquí se refiere a aquellos procesos mentales neurológicos a través de los cuales el niño adquiere su alfabeto de sonidos básicos y formas".

Otra definición afirma que "el niño con problemas de aprendizaje es aquel que no está rindiendo de acuerdo con su potencial" (Hallahan y Kauffmann, 1978).

Podríamos decir entonces, que los problemas de aprendizaje, con base a las definiciones arriba señaladas, son un conjunto de síntomas y signos (síndromes) que se presentan en algunos educandos, los cuáles entorpecen su aprendizaje normal en áreas como la matemática, la lectura, la escritura y la comprensión y el lenguaje; presentándose en ellos un rendimiento académico deficiente.

Parece ser que el hecho de que un niño no rinda académicamente de acuerdo con su potencial es más preocupante para las madres observadoras de las conductas de sus hijos, ya que por lo general son las primeras en detectar en sus hijos ciertas anomalías que suelen pasar desapercibidas para el profesor, probablemente por lo numerosos que son los grupos escolares en los que realiza su labor docente; o bien, porque carece de una capacitación adecuada para poder darse cuenta de las necesidades educativas especiales de algunos de sus alumnos.

Con base en lo anterior podemos afirmar que el problema que representan los niños con dificultades en el aprendizaje trae aparejado otro problema igualmente serio, que requiere de una solución satisfactoria y que es primordial para enfrentar el primero. Dicho problema consiste en la falta de capacitación del profesor normalista, de nuestro caso a estudiar, para la detección y superación de los problemas de aprendizaje que se presentan en algunos de sus escolares. Inclusive los padres de familia deben contar con información específica sobre estos problemas que aquejan a sus hijos para que puedan coadyuvar brindándoles un apoyo más positivo.

Los estudios realizados por William M. Cruickshank reportan que los niños con problemas de aprendizaje, están presentes en todos los grupos raciales y que no son privativos de raza alguna en especial. El autor señala con base en estudios que llevó a cabo en las escuelas primarias de su país, que dichos problemas son más frecuentes en los niños que en las niñas y presupone que

el volúmen del feto del niño al ser más grande, pudiera ser factor para desencadenar en el momento de nacer un posible daño cerebral. Dice: "es tan frecuente y se encuentra tan difundido... que es un problema de todas las escuelas de educación elemental, en cada comunidad y que indudablemente se observa en casi todos los salones de las instituciones de enseñanza primaria".⁸

Con base en esta afirmación de Cruickshank, cabría preguntarse si en nuestro nivel educativo elemental, una vez que se ha ya llevado a cabo una investigación al respecto, se encontrarían resultados similares a los que este autor encontró en su contexto.

1.2 Formación del normalista

Consideramos que la formación profesional que recibe el profesor normalista en el área que nos ocupa no ha sido ni es la adecuada para capacitarlo en la detección de problemas de aprendizaje. En primer lugar los planes de estudio de tres años después de haber cursado la secundaria, no contemplan ninguna asignatura sobre el área de problemas de aprendizaje. En segundo lugar, el plan de estudios de cuatro años con antecedentes de bachillerato (que es el vigente en las escuelas normales de Arteaga, Morelia y Tiripetio Mich., de donde egresan la mayoría de los profesores en servicio y que acuden a matricularse a la UPN-163 de Uruapan), únicamente contempla en el séptimo semestre una ma-

8) William M. Cruickshank. "El niño con daño cerebral". México, Ed. Trillas, p. 38-39

teria con el nombre de problemas de aprendizaje. No obstante la forma como se trabaja no les reporta a los estudiantes una capacitación correcta y suficiente para efectos de detección de niños con problemas de aprendizaje, pues los contenidos se tratan superficialmente, no se llega a proporcionar a los profesores - (al menos es el sentir de la mayoría de ellos), una información necesaria sobre qué son los problemas de aprendizaje, cuáles son sus causas, cómo se manifiestan, cómo se detectan y a dónde se pueden canalizar y, qué estudios existen al respecto.

Es pues necesario que los planes de estudio sean revisados porque a nuestro juicio están incompletos por no brindar conocimientos, aunque sean mínimos necesarios a los profesores en el área especificada. Es muy importante que los profesores a que hacemos referéncia, tengan un conocimiento básico sobre los niños con problemas de aprendizaje, ya que probablemente tengan - que trabajar con ellos; ésto en el caso de los recién egresados, aunque de hecho ya algunos profesores están trabajando en las escuelas primarias enfrentando problemas de este tipo sin el conocimiento adecuado para ello.

La carencia de estos conocimientos se puede considerar como una falla dentro del sistema educativo nacional, que no prepara a los normalistas en estos tópicos, como se puede observar en el plan de estudios elaborado por la Secretaría de Educación Pública para los estudiantes de normal básica.

Hacer notar la falta de capacitación del profesor en esta - área de la educación especial, no implica que a éste se le con--vierta en especialista en la misma (si ese fuera el propósito se le podía sugerir que se inscribiera en la Normal de Especializa--ción de la ciudad de México para que lo prepararan en el área de problemas de aprendizaje y ya preparado, retornará a la escuela primaria), sino más bien, lo que se propone es que se le propor--cione información psicopedagógica para que esté en condiciones de detectar oportunamente aquellos casos que presentan característi--cas de algún problema de aprendizaje. Esta información bien se podría brindar a través de un curso sobre problemas de aprendiza--je.

En relación a la formación del profesor en esta área que nos ocupa, parece ser que en las escuelas normales del Estado de Nue--vo León, se ha tomado con más seriedad este asunto. Allí, si - bien es cierto, se ha logrado una preparación más completa de - los normalistas en este aspecto, no podemos decir lo mismo de - los profesores que conforman nuestra muestra de estudio, pues al--gunos no conocen el Plan Nuevo León. Este Plan nació a princi--pios de 1974 a instancias del gobierno del Estado de Nuevo León deseoso de tratar a fondo los problemas de aprendizaje y de aba--tir la reprobación de los primeros años de primaria que traía con--sigo la deserción y el retraso escolar, emprendió para ello la ta--rea de crear un organismo piloto para que investigara, diagnosti--cara y reeducara a los niños que presentaban problemas de aprendi--zaje.

Se han llevado a cabo algunos intentos de capacitación en ese sentido en otros lugares como complemento de la formación del normalista. Por ejemplo, Silva y Ortiz M. T. (1980) nos comenta que para el curso escolar 79-80 se efectuó una selección de profesores para que trabajaran con grupos integrados en el Estado de México, procediéndose de esta forma: "Se llevó a cabo una entrevista con cada candidato y los entrevistadores llegaron a la conclusión de que la gran mayoría manifestaba una ignorancia total sobre lo que son los problemas de aprendizaje y como tratar a los niños que los padecen. Por regla general, estas personas confundieron los problemas de aprendizaje con el retraso mental. Este problema viene desde la preparación de los profesores en la Normal, ya que los planes de estudio no contemplan ninguna materia relacionada con este tipo de problemas".⁹

Señala esta autora que para dar solución a estas diferencias se les organizó un curso intensivo a estos profesores para capacitarlos en una semana. Uno de los temas del curso fué: conceptos básicos sobre la prueba de detección diseño Monterrey.

Cuestionamos lo siguiente: ¿es suficiente un curso con duración de una semana para capacitar al profesor?, así mismo preguntamos, si la prueba a la que hace referencia la autora es conocida por todos los profesores egresados de las escuelas normales, en la actualidad. Sobre todo aquellos que están trabajando con grupos integrados y no tienen la especialidad, o por lo menos una

9) Maria Teresa Silva y Ortiz. "El problema de la definición del niño con desórdenes en el aprendizaje y su comprensión. "Mecanograma", p. 59-60

preparación elemental en esta área específica.

En este aspecto y con base en entrevistas a los C. Directores del Centro Psicopedagógico, de la Escuela de Educación Especial "Margarita Gómez Palacio", del Centro de Capacitación de Educación Especial de la ciudad de Uruapan, Mich., y del Jefe del Departamento de Educación Especial en el estado de Michoacán, consideramos que los elementos que forman nuestra población de estudio también carecen de estos elementos teóricos y prácticos para realizar la detección de problemas de aprendizaje en sus pu pilos, los cuales presentan entre sí diferencias individuales en la forma de aprender.

Brueckner y Bond (1980) hacen resaltar las diferencias indi viduales existentes en los discentes y las clasifican en intrain dividuales (propias de cada sujeto) e interindividuales (de un - sujeto a otro), para ello se valen de la aplicación de una serie de pruebas, cuyos resultados hacen patente que el profesor debe tomar en cuenta "la necesidad de examinar objetivamente a los es colares al empezar el curso, a fin de obtener los datos suficien tes que permitan identificar la situación y posibilidades de cada alumno, para sobre este conocimiento planear las actividades edu cativas con garantía de eficacia",¹⁰ máxime si alguno de los edu candos presenta problemas de aprendizaje o dificultades para el aprendizaje (estos términos los usamos como sinónimos); a éste le tendrá desde luego que dedicar más tiempo para superar estas de-

10) Leo Brueckner y Guy L. Bond. Op. Cit. p. 43.

ficiencias con objeto de eliminarlas. El profesor debe recordar que su tarea consiste, sobre todo, en conducir al niño en el 'tránsito de lo que actualmente es a lo que debe ser 'armonizándose su rendimiento con el de otros niños; también debe tener en cuenta que para cada alumno con dificultades de aprendizaje se deben establecer objetivos individuales de progreso y desarrollo estimando su rendimiento con base en éstos.

Ya que estamos hablando de la formación y capacitación del normalista para participar en la atención de niños con problemas de aprendizaje, consideramos importante hacer una comparación, - en ese aspecto, entre los Estados Unidos de Norteamérica y México, para ello acudimos a L. Tarnopol (1983) quien nos dice "que (en U.S.A.) los equipos de diagnóstico son muy escasos, solo en algunos estados existen clases especiales para estos niños, solo algunos profesores estan adiestrados para enseñar a estos niños, y muy pocas instituciones para la preparación de los profesores se han percatado del problema y estan haciendo investigación y adiestrando profesores. La demanda en la actualidad, excede con mucho al número de personal profesional preparado con que se cuenta".¹¹

Si reflexionamos un poco sobre lo que señala este autor en su cita en relación a su contexto, cabe preguntarnos: ¿Cuál es la situación que prevalece en nuestro país respecto al rubro de adiestramiento del profesor.

11) Lester Tarnopol. "Dificultades para el aprendizaje, p. 7

Por nuestra parte consideramos que debe ser el profesor el primero en estar habilitando teórica y metodológicamente para atender en su detección a los niños con desórdenes en el aprendizaje, pues éste es el que más tiempo pasa con ellos dentro del aula.

Nuestro profesor en servicio debería de ser informado por las instancias correspondientes (S.E.P., Dirección General de Educación Especial, Escuelas Normales, Especialistas en el ramo), que "el niño con problemas de aprendizaje ha representado, y de hecho representa un difícil problema diagnóstico a las profesiones de la medicina, la psicología y la educación que hasta fecha reciente estos trastornos permanecían ocultos y la incapacidad del niño para aprender solía atribuirse a factores tales como: pereza, neurósis, padres sobreprotectores o demasiado exigentes o a otras causas";¹² así como de todo lo relacionado con la detección, la canalización y tratamiento de estos niños para que participe más en su recuperación. Dicho en otras palabras: las instancias señaladas deberían de buscar la forma de proporcionar al docente una información más científica acerca de los problemas de aprendizaje y despertar la conciencia del profesor para que recapacite en el serio problema que aqueja a dichos niños y que reviste especial importancia en la reprobación detectada en el nivel educativo en que labora.

12) Ibidem. p. 8

Un profesor normalista conciente, reflexivo y responsable de sus funciones dentro y fuera del aula, bien podría buscar la forma de prepararse más y mejor (de ahí la importancia de concientizarlo para que enfrente con seriedad y responsabilidad profesional esta problemática de los niños con dificultades en el aprendizaje) colaborando con equipos de profesionales en estos trastornos, previa capacitación sobre los métodos especiales de enseñanza para esos niños y que por lo regular no están al alcance de las escuelas: la enseñanza prescriptiva, la modificación conductista, - el análisis de tareas y el diagnóstico de métodos. Estos deberían formar parte del armamentario del profesor y ser enseñados en las escuelas normales.

Todas aquellas personas que estamos inmersas en el ámbito educativo, sobre todo el profesor de primaria que atiende diariamente niños, preocupándose por el desarrollo integral de éstos, dentro del aula y fuera de ella, necesitamos saber más acerca de las causas de las dificultades del aprendizaje, tanto en lo que respecta en los factores internos del niño como a los métodos de enseñanza.

Existe un proverbio en el contexto médico-clínico que a la letra dice: 'más vale prevenir que curar', de ahí que el profesor normalista deba conocer que desde el punto de vista de la prevención es de lo más importante se determinen las causas básicas que dan lugar a las dificultades para el aprendizaje, para evitar que éstas se agudicen.

Existen estudios que reportan cierta relación entre las dificultades para aprender y la lesión neurológica mínima, ya que ésta se puede presentar en el niño en cualquiera de las fases de su desarrollo intrauterino o extrauterino y puede deberse a causas genéticas, traumáticas (golpes recibidos por la madre antes de nacer el niño), enfermedades (encefalitis), anoxia (falta de oxígeno), etc., que afectan en forma directa al sistema nervioso central.¹³

En los niños que nacen antes de tiempo y en los hijos no deseados, se ha descubierto que padecen problemas de aprendizaje variados; los primeros suelen tener un desarrollo y sistema nervioso central inmaduros, en tanto que los segundos han sufrido traumatismo por intento de aborto.

El profesor de grupo debe también informarse o ser informado sobre el riesgo que representan ciertas sustancias químicas presentes en el medio ambiente, así como en los alimentos conservados y también de la radioactividad para ver si estos factores de encadenan o no alteraciones en el aprendizaje de los niños

13) Lester Tarnopol. Op. Cit, p. 20

1.3. Función del profesor ante los problemas del aprendizaje

Una vez que el profesor cuente con una información más científica acerca de lo que son los problemas de aprendizaje, información que tienda a su capacitación en ésta área y que puede ser proporcionada por las autoridades educativas nacionales o estatales o por los centros formadores de profesores, ya sea a través de cursos, conferencias, mesas redondaä, seminarios, etc., estará en condiciones de coadyuvar con otros especialistas como médicos, psicólogos, pedagogos, quienes también están involucrados en el diagnóstico y tratamiento de las dificultades para el aprendizaje; tocará a éstos llevar a cabo tanto el primero como el segundo, en tanto que el profesor se encargará dentro de la escuela primaria de otra función tan importante como son el diagnóstico y el tratamiento, es decir asumirá una función de detección de los problemas de aprendizaje con miras a la canalización a centros especializados evitando así su agravamiento.

En términos generales, la función del profesor dentro del aula y fuera de ella es compleja, ya que no se trata solamente de enseñar y transmitir conocimientos a los alumnos. Su función implica el estudio de los factores ambientales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento objetivo de los educandos, sin llegarlos a considerar piezas de laboratorios, sino seres vivos que requieren de la comprensión de los adultos, así como de la educación formal o especial según el tipo de niños de que se trate.¹⁴

14) C.S. Breneck. "Ambiente y rendimiento escolar". Buenos Aires, Ed. Paidós, p. 11-14

El profesor debe conocer al niño de forma integral, es decir debe conocerlo como unidad biopsicosocial, o como diría Imbernon: 'por entero'.

Esta función implica, además, transformar la escuela para que coadyuve a satisfacer la necesidad social de aprender, y conocer la influencia recíproca entre escuela y comunidad; implica también estudiar las culturas en que los educandos han sido criados y el examinar la influencia de la cultura sobre su propia conducta.¹⁵

15) George F. Kneller. "Introducción a la Antropología educacional". Buenos Aires, Ed. Paidós, p. 163-164.

C A P I T U L O 2

LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

C A P I T U L O 2

LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Dentro de los conocimientos básicos sobre problemas de aprendizaje que deben ser manejados por el docente del nivel elemental se pueden incluir: las principales causas que originan estos problemas, las características o manifestaciones que presentan los niños con este tipo de problemas, que impiden en estos alumnos un rendimiento escolar satisfactorio e inciden en el fracaso escolar, y también debe conocer una clasificación de ellos.

En esta parte del trabajo se pretende desarrollar los puntos arriba citados de manera breve, con el propósito de brindar una introducción que despierte en el docente de escuela primaria un mayor interés en el conocimiento de estas temáticas para que tenga en cuenta ciertos factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que posea una idea más clara y precisa que le permita explicarse ciertos hechos que ocurren en su práctica y que lo hacen caer en la costumbre de etiquetar a sus alumnos como "torpes", "tontos", "flöjos", etc., pretendiendo justificar su falta de conocimiento sobre la problemática real que aqueja a estos niños con dificultades en el aprendizaje.

2.1. Clasificación

Cuando se trata de realizar una clasificación de los problemas de aprendizaje tenemos que reconocer que se trata de una tarea difícil; no obstante, un primer intento de clasificación de estos problemas se puede realizar tomando en cuenta el grado de dificultad que presentan los casos para su identificación y tratamiento; es decir, podríamos hablar de dos grupos de dificultades en el aprendizaje.

Grupo de casos difíciles de resolver. Dentro de este grupo quedan incluidos los disléxicos, disfásicos y los que presentan el síndrome de Strauss.¹⁶

Grupo de casos fáciles de resolver. En este grupo se encuentran los niños que no aprovechan, que no sienten motivación y que han recibido una enseñanza deficiente.

En relación al área académica en la cual se presenta dificultad para su aprendizaje, se puede hablar de una clasificación más sencilla, así tendremos:

- Problemas de aprendizaje ~~para~~ la lecto-escritura
- Problemas de aprendizaje para la aritmética
- Problemas de aprendizaje para la comunicación oral.

16) Este síndrome se caracteriza sobre todo por la hiperactividad, testarudez, coordinación motora defectuosa y trastornos perceptuales.

Partiendo de las posibles causas que pueden ocasionar los trastornos en el aprendizaje, Koppitz (1976) considera que existen diversos tipos de niños con problemas de aprendizaje:

1. Niños con problemas de aprendizaje debidos a inmadurez o retraso en el desarrollo.
2. Niños con problemas de aprendizaje debidos a daño neurológico.
3. Niños con dificultades de aprendizaje por carencia temprana.
4. Niños con dificultades de aprendizaje causadas por lesión cerebral.
5. Niños con dificultades de aprendizaje resultados de disfunción cerebral determinada genéticamente.
6. Niños con dificultades de aprendizaje por perturbación emocional severa.
7. Niños con problemas de aprendizaje por disfunción cerebral mínima.

Resumiendo estos 7 tipos de problemas de aprendizaje, se puede señalar que existen problemas de aprendizaje debidos a diferentes factores que se pueden agrupar en tres rubros:

- a) Debidos a factores orgánico-biológicos
- b) Debidos a factores genéticos
- c) Debidos a factores ambientales

En relación a cada uno de estos factores Silva y Ortiz M. T., nos dicen que "respecto a los factores organico-biológicos aún no se cuenta con una evidencia sólida para afirmar que una persona con

problemas de aprendizaje necesariamente tiene cualquier tipo de lesión cerebral o padece un mal funcionamiento cerebral. Los científicos están investigando ahora otros factores biológicos, como el efecto de colorantes y preservadores en la comida y la posibilidad de considerarlos como agentes causales de este tipo de problemas. Sin embargo, todavía no se ha podido determinar si esto se debe a factores genéticos o es consecuencia de tener ambientes de aprendizaje similares. Las causas ambientales son difíciles de señalar, sin embargo, parece ser que aquellas personas que habitan en las áreas de las zonas marginadas tienden a presentar más problemas de aprendizaje en relación a con quienes viven en zonas más favorecidas, si se toma como determinante la estimulación temprana. Una enseñanza de baja calidad también puede ser otro factor ambiental que contribuya a las dificultades académicas".¹⁷

2.2. Causas

Se afirma que fué un médico norteamericano especializado en neurología y psiquiatría el primero en entender los problemas de aprendizaje. Samuel T. Orton es el nombre de este médico que en el año de 1925 identificó el síndrome de dificultades de desarrollo en el aprendizaje de la lectura, diferenciándolos del retardo mental y la lesión cerebral. El sugirió que los problemas de apren

17) Ma. Teresa Silva y O. "Qué son los problemas de aprendizaje". En cuadernos de Investigación No. 6, México, UNAM-Acatlán, - p. 41-53

dizaje de los niños disléxicos tenían una causa de tipo fisiológico.

Orton hizo importantes deducciones acerca del significado neurológico de los problemas de desarrollo del lenguaje en los niños que no presentaban una lesión cerebral, basándose en los estudios hechos en adultos que sufrían lesiones traumáticas en el hemisferio cerebral dominante; a este respecto se dice que en las personas que usan más la mano derecha (diestros), el hemisferio dominante es el izquierdo y que para las personas zurdas es el hemisferio derecho. En sus estudios Orton también encontró que niños con trastornos visuales para la lectura podían ver con claridad la letra impresa y sabían que estaban viendo letras y palabras, que podían copiar correctamente, pero no podían leer las palabras.

Este padecimiento en el niño y en el adulto se conoce como ceguera para las palabras y existe otro que se llama sordera para las palabras. Este se presenta en personas que tienen su sentido del oído aparentemente normal y oyen los sonidos y los identifican, pero no entienden los conceptos expresados en el lenguaje hablado.

Se puede decir que Orton, junto con Werner y Strauss fueron los primeros, en Estados Unidos de América, en preocuparse por determinar los factores o causas que provocan los problemas de aprendizaje. Poco a poco se descubrió que un grupo de incapacidades sensoriales perceptuales a menudo se relacionaban con las dificultades en el aprendizaje. "Se pensó que eran una forma de disfunción neurológica que causaban anomalías en la percepción vi-

sual, la coordinación motora y la percepción auditiva, aisladas o combinadas".¹⁸

Se reitera mucho que el campo de los problemas de aprendizaje es relativamente nuevo, y posiblemente sea ésta la razón por la cual los estudios realizados se centran en niveles de desarrollo de jardín de niños y escuelas primarias; por ello no es de extrañar que la lectura haya recibido una mayor atención.

En relación a las causas de retardo para la lectura, que pudieran ser las mismas de las dificultades para el aprendizaje, Eisseberg propone una clasificación provisional. El las clasifica en cuatro causas sociopsicológicas y cinco causas psicofisiológicas; nueve en total.¹⁹

Estas se desglosan a continuación:

Causas sociopsicológicas

1. Defectos en la enseñanza
2. Deficiencias en los estímulos educacionales durante los primeros años de la vida.
3. Falta de motivadores ambientales.
4. Falta de motivación debida a factores emocionales.

Causas psicofisiológicas

1. Debilidad general debida a deficiencias en la nutrición o enfermedad crónica.
2. Defectos graves de la vista y el oído.
3. Retardo mental.
4. Incapacidades genéticas o congénitas para la lectura.
5. Lesión cerebral.

18) Lester Tarnopol. Dificultades para el aprendizaje p. 7

19) Para una mayor información véase: Eisseberg, L. Epidemiología del retardo para la lectura. En Money J. (Ed): The Disabled Reader, Baltimore, Johns Hopkins, 1966.

Cabe señalar que todas las revisiones de las causas de dificultades para la lectura tienden a enumerar el mismo grupo de factores con variaciones pequeñas y que las diferencias radican más en la terminología que en los conceptos.

Otro autor que ha tenido contacto con niños con dificultades para la lectura es Rabinovitch. Este afirma que "el proceso de la lectura en sí mismo, -incluyendo los factores cruciales de vocabulario visual, reconocimiento y análisis fonético y, de hecho, todo el proceso de simbolización- se ve afectado en forma mínima por los problemas emocionales, pero la aplicación de habilidades intactas sufre la influencia de los factores de la personalidad".²⁰

Para P. Myers y D. Hammill las dificultades específicas en el aprendizaje son síntomas de condiciones internas que existen en el niño; es decir, son síntomas de un mal funcionamiento neurológico, de una programación inadecuada en el tejido nervioso. El cerebro del niño puede funcionar anormalmente debido a una desviación orgánica, del tipo de variaciones genéticas, irregularidades bioquímicas, o bien debido a una lesión.

Al referirse a las causas que dan origen a los problemas de aprendizaje estos autores señalan que independientemente de la etiología, las manifestaciones o características conductuales de los niños con dificultades en el aprendizaje son prácticamente las

20) R. P. Rabinovich. Dislexia: consideraciones psiquiátricas. En Money J (Ed) Reading Disability, Baltimore, Johns Hopkins, 1962.

mismas. En los niños que manifiestan problemas en la percepción auditiva o visual es difícil, si no imposible, determinar con confianza si la etiología del trastorno observado tiene un origen esencialmente orgánico o ambiental".²¹

Refieren que muchos de los casos con problemas de aprendizaje son de etiología desconocida o bien oscura y que estas dificultades específicas para aprender se definen en base a la sintomatología sin prestar atención a una probable causa. No obstante, clasifican las causas probables de dificultades en el aprendizaje en dos apartados:

1. Etiologías de origen orgánico y
2. Etiologías de base ambiental.

En relación al primer grupo de causas, destácase que es muy importante y necesario que el docente conozca y comprenda básicamente cuatro cosas:

- a) El concepto de disfunción cerebral mínima
- b) Las patologías de las cuales podría derivarse tal disfunción.
- c) Las relaciones que hay entre los diversos tipos de disfunción cerebral.
- d) La relación existente entre disfunción cerebral y dificultades específicas en el aprendizaje.

21) P. Myers y D. Hammill. Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje, México, Limusa, p. 27-39.

En relación al inciso a) que alude al concepto de disfunción cerebral mínima (D.C.M.) diremos que los especialistas en esta área del conocimiento, señalan que los problemas de aprendizaje tienen como causas principales las alteraciones que sufre el sistema nervioso central (S.N.C.), cuyos órganos principales son el cerebro y la médula espinal. Este sistema tiene un funcionamiento similar al de un conmutador, es decir, regula los impulsos que entran y salen e interconecta las asociaciones neuronales y opera como un procesador de información, es por ello que cualquier alteración (por mínima que sea) en sus procesos, puede inhibir o retardar seriamente la capacidad que un niño tenga para aprender.

El término "daño cerebral o lesión cerebral mínima" ha sido objetado por muchos especialistas y lo califican de ineficaz, por lo que en su lugar proponen otro término más general que es el de disfunción cerebral mínima. Bax y Mc Kieth (1963) son de los principales defensores de este último término.

Las objeciones al empleo del primer término es que alude antes que nada a las implicaciones anatómicas y etiológicas que tiene la expresión lesión cerebral mínima. De hecho un cerebro lesionado es aquel que ha sufrido algún perjuicio, es decir, presenta en su estructura anatómica una alteración. Sin embargo no se tienen pruebas claras de que exista algún daño anatómico en el cerebro de los alumnos que presentan dificultades específicas en el aprendizaje. Suele ocurrir con frecuencia que nada en el historial avolutivo o médico del discente apoya al diagnóstico de lesión cerebral.

Una objeción más a la lesión cerebral mínima es que aún daños mínimos en las zonas de la corteza cerebral pueden producir efectos conductuales bastante graves, en tanto que una lesión mayor en otras áreas puede producir solo una ligera perturbación en la conducta o puede que ni siquiera ocurra ésta (Orton, 1937; Cohn, 1964).

Lo dicho arriba avala el hecho de que algunos autores prefieran más el término de disfunción cerebral mínima, y se aplica (aunque no deja de ser otra etiqueta más) al niño con problemas de aprendizaje, porque se ha observado una alteración en el funcionamiento conductual de éste, y que puede traducirse en deficiencias perceptivas o de lenguaje. Además el término de disfunción cerebral mínima implica solo que el cerebro está funcionando de una manera subóptima, con resultados que van desde un comportamiento con desviaciones ligeras hasta casos limítrofes.

Hay que reconocer que la expresión antes señalada se usa mucho actualmente, pero no es aceptada en forma universal entre educadores y médicos, pues se le critica que no tiene una definición precisa y por ello es 'amplia' y 'vaga'.²²

Entre las patologías que provocan disfunción cerebral se citan las siguientes: hemorragia cerebral, algunas enfermedades que cursan con fiebres elevadas, las heridas del cráneo, sobre

22) M. R. La disfunción cerebral mínima (máxima confusión neurológica), *clinical pediatrics*, 1967, p. 589.

todo las profundas; esto se da en el adulto. En el caso del niño, la disfunción cerebral, según Eastman (1959) tiene como causas: un ambiente intrauterino desfavorable, los nacimientos prematuros, la anoxia, el trauma físico, el factor Rh y las malformaciones congénitas; además los factores hereditarios y la desnutrición.

Las causas más importantes, por su frecuencia, de dicha disfunción son la anoxia y la hemorragia cerebral, al menos así lo afirmó en la década de los años cincuenta Denhoff; en 1953 para ser más exactos.

La anoxia no es otra cosa que la falta de oxígeno en las células del cuerpo y está asociada a las otras causas citadas, es por ello que se le considera como la causa principal de la disfunción cerebral. Ya sabemos que el oxígeno es un elemento indispensable para la vida y que las células del organismo humano no pueden vivir mucho tiempo privadas de él.

Este gas vital llega a las células a través de la sangre, - la cual tiene los glóbulos rojos o eritrocitos, los cuales contienen la hemoglobina, sustancia que se combina con el oxígeno - para formar la oxihemoglobina, que es la que oxigena las células de los tejidos; incluido el tejido del sistema nervioso central, cuyas células, las neuronas no pueden vivir sin oxígeno y en - ausencia de éste, mueren, constituyendo esto una pérdida irreparable.

La falta de oxígeno en los tejidos del cuerpo puede provocarse por estrangulamiento o hemorragia, o todo aquello que impida la circulación de la sangre (fiebre alta, destrucción de los eritrocitos, etc.). El tejido más labil a la carencia de oxígeno es precisamente el tejido nervioso (neuronas).

Ya en 1960 A. Toubin afirmaba que de todos los tejidos del cuerpo, las células nerviosas son las más vulnerables a la anoxia; en tanto que Best y Taylor, en 1939, señalaban que las neuronas del corte cerebral sufren daño mortal si no reciben oxígeno después de pasados cinco minutos. Existen otras células del cerebro que soportan privación de oxígeno por periodos largos, pero lo ideal es que éste no falte en tejidos tan delicados como el nervioso, ya que entre más tiempo se prive al sistema nervioso central de oxígeno, de mayor gravedad será la lesión cerebral resultante.

Parece ser que los factores genéticos también son causas de las dificultades en el aprendizaje, al menos así lo ha propuesto Rossi (1972), cuando señala que algunas formas de trastorno en el aprendizaje se deben a disfunciones neuroquímicas de origen genético.

Hallgren, 1950 y Orton, 1943, hacen referencia a que ciertos casos de dificultades específicas en la lectura eran heredados. Esto fue confirmado por Silver en 1971, en un estudio que llevó a cabo en 556 niños seleccionados, en los cuales encontró patrones familiares en niños con 'dificultades de origen neurológico

en el aprendizaje', esto es niños que manifestaban problemas al recibir, procesar, almacenar, extraer y expresar la información.

Por lo que toca a las relaciones entre los tipos de disfunción cerebral, se ha llevado a cabo una clasificación de las actividades cerebrales que entran en el estudio de los problemas de aprendizaje, de acuerdo con el área del cerebro en que se ubica: Área de la función motora o motriz, Área de la función mental, Área de la función sensorial y Área de la función convulsiva.

Paine en 1962, elaboró una tabla en la cual se pueden apreciar las áreas funcionales del cerebro y las manifestaciones de las mismas asociadas con la disfunción cerebral.²³

Se dice que un hipofuncionamiento de alguna de éstas áreas produce manifestaciones abiertas (grandes) o limítrofes (mínimas). Estas manifestaciones o comportamientos son llamadas algunas veces como 'signos neurológicos' "duros" y "blandos". Cuando en un niño se observan signos abiertos, esto es prueba irrefutable de que existe disfunción cerebral; y por el contrario cuando se observan signos limítrofes es prueba menos convincente de estar frente a un funcionamiento anormal debido a cambios estructurales en el sistema nervioso central (organicidad). Un alumno que tuviera parálisis cerebral y ataques epilépticos, es un alumno con una probabilidad muy alta de padecer una disfunción cerebral.

23) Para una información más amplia véase la obra de R. S. Paine. "Minimal chronic brain syndromes in children", Develop. Med. Child. Neurol. 1962, 4, p. 21.

No obstante, esa probabilidad se ve disminuída si solo presenta torpeza de movimientos, lapsos cortos de atención, berrinches y perseverancia.

El área de la función cerebral y los comportamientos que van con ella no se excluyen mutuamente, ya que las condiciones que resultan en disfunción general congénita son por lo común de naturaleza difusa y causan más de un trastorno en determinado alumno, trastorno cuyo grado puede variar de grave a mínimo; así, un niño con impedimento motriz severo puede no tener dificultad en el aprendizaje, o escasamente la puede tener; o bien, un niño que manifiesta deficiencias graves en el lenguaje a lo mejor solo sea ligeramente torpe e incluso su desempeño motor puede ser normal.

La relación entre el concepto de disfunción cerebral y los trastornos en el aprendizaje está basada en las observaciones de casos individuales, de ahí que sea riesgozo generalizar la afirmación de que todo niño con problemas de aprendizaje padezca forzadamente un disfunción cerebral que los está causando. A veces la relación es causal, en otras es asociativa y en otros casos puede que no haya relación alguna.

Myers y Hammill nos ilustran lo anterior y ponen tres ejemplos, los cuales se describen a continuación:

1. "Un niño puede manifestar disfasia (trastorno en el lenguaje) que sea producto directo de alguna

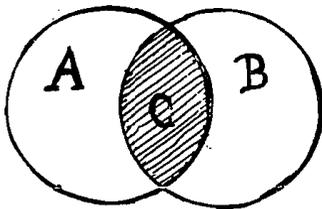
lesión cerebral demostrable (causal). A veces un niño que habla bien llega a perder toda o parte de su capacidad de hablar después de sufrir alguna experiencia traumática o alguna contusión en algún accidente automovilístico. Si en tal niño se llega a manifestar un estado precontusivo de aptitud lingüística, entonces se tiene una base sólida para sostener la posibilidad de que exista relación causal entre la disfunción cerebral y la dificultad en el aprendizaje.

2. Otro niño disfásico puede manifestar algún trastor no cerebral de un tipo tal que no se pueda relacio nar directamente con su dificultad en el habla (asociativo). Los niños que tienen dificultades en el lenguaje, por lo general poseen un historial de ataques y síntomas convulsivos. Los episodios paroxísmicos se aceptan como prueba de disfunción cerebral si se sospecha que están relacionados de una manera poco clara y no especificada con la dificultad en el aprendizaje. Como la conexión entre la disfunción cerebral y deficiencia en el lenguaje no está clara, se prefiere describir la relación no como causal sino como asociativa.
3. Un tercer niño con patrones de lenguaje disfásico tal vez no manifieste signo neurológico alguno. En un estudio realizado por Landau, Goldstein y Kleffner (1960), cerca de un tercio de los niños que se clasificaron como afásicos no manifestó in

dicación de disfunción en el sistema nervioso -
central".²⁴

Los autores citados (Myers y Hammill) han señalado que la mayoría de las dificultades en el aprendizaje parten de la columna del cuadro de Paine denominada como manifestaciones limítrofes - (mínimas) o también llamada como signos neurológicos blandos. - En dicho cuadro se puede apreciar la relación existente entre las disfunciones cerebrales y los trastornos en el aprendizaje.

Estos mismos autores hacen una demostración de las relaciones que guardan estos dos conceptos por medio de dos círculos superpuestos:



24) Patricia I. Myers, D.Hammill. Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje. México, Ed. Limusa. p. 34.

En el esquema anterior, en el círculo A quedan comprendidos aquellos niños que han sido diagnosticados médicamente con disfunción cerebral, en tanto que en el círculo B quedan incluidos los niños que presentan problemas de aprendizaje, demostrables y educativamente definidos. En lo que se podría llamar zona C y que está formada por la intersección de los círculos A y B (la zona - sombreada), estarían los casos de dificultades del aprendizaje debidos o asociados con disfunción cerebral.

Ahora bien, debemos tener presente que existen casos de problemas de aprendizaje que son resultado de:

- a) Una disfunción cerebral sin diagnóstico previo y
- b) De las influencias ambientales que afectan al discente.

Respecto a este mismo punto se dice que un niño podría manifestar cualquiera de los siguientes elementos:

- Síntomas de disfunción cerebral, pero sin dificultades de aprendizaje
- Disfunción cerebral y dificultad en el aprendizaje.
- Evidencia de problemas de aprendizaje, pero sin algún signo observable de disfunción cerebral.

No está por demás dejar bien claro que:

- Los términos de disfunción cerebral y dificultad en el aprendizaje no son intercambiables.

- La mayoría de los niños con dificultades en el aprendizaje padecen insuficiencias educativas a consecuencia de disfunciones cerebrales, pero no todos los niños con disfunciones cerebrales tienen problemas de aprendizaje; por ejemplo, un niño puede tener parálisis cerebral o ser epiléptico, y sin embargo, no tener impedimentos educativos o en su percepción. Lo mismo se puede afirmar de los niños descritos como hiperactivos, hipercinéticos.

Etiologías de origen ambiental.

Una vez que nos hemos referido a las causas de origen orgánico, pasaremos a revisar las etiologías de base ambiental.

Respecto a éstas se señala que no solo los problemas de aprendizaje tienen como base la disfunción cerebral, ya que éstos también pueden deberse a influencias ambientales. Se ha observado que entre los problemas educativos debidos a disfunción y los provocados por influencias ambientales existe cierta semejanza, que incluso el facultativo y el docente no logran distinguir si las causas de los problemas de aprendizaje caen dentro de un grupo etiológico u otro.

El diagnosticar un problema como de origen ambiental hace inaceptable la patología cerebral, ya que no existen pruebas suficientes, ni de tipo médico, ni psicológicas para afirmar que existe disfunción cerebral. En este caso es conveniente que el profesor investigue el ambiente del niño para encontrar factores que

... una inteligencia. Al menos así lo afirman Hebb (1958), y Frantz

expliquen el bajo rendimiento escolar del alumno; es recomendable evaluar los historiales de casos, entrevistar a los padres de familia y profesores, y calificar la personalidad del niño a través de pruebas proyectivas. El actuar de esta forma lleva la finalidad de poder determinar aquellos factores que pueden inhibir el desarrollo o interrumpir la función de las capacidades receptivas, asociativas o expresivas necesarias para un desempeño escolar aceptable.

La falta de experiencia temprana y el desajuste emocional son factores ambientales, que al decir de los estudiosos en esta área, afectan en forma negativa la capacidad del niño para aprender.

Véamos en que consisten estos factores!

Respecto a la falta de experiencia temprana se afirma que no es nada fácil determinar con exactitud las causas de tipo ambiental, pero no obstante existen evidencias de que algunos niños que sufren privación ambiental, están más propensos a tener problemas de aprendizaje. Aunque no ^{se} sabe con certeza si esto se debe a que dichos infantes han tenido experiencias inadecuadas de aprendizaje únicamente o si también participan ciertos factores como el daño cerebral, la desnutrición, poca atención médica, etc., (Hallahan, 1973; Cravioto y Delacardie, 1975).

Estudios realizados en relación con la falta de experiencia temprana en animales, señalan que el modo de crianza produce un efecto permanente en la conducta posterior, sobre todo en la conducta inteligente. Al menos así lo afirman Hebb (1958), y Frantz

(1965). Este último llevó a cabo una investigación sobre los efectos de la experiencia visual en el desarrollo perceptivo, para ello utilizó monos Rhesus y los mantuvo en un medio oscuro durante diversos períodos. Concluyó de sus observaciones que los monos criados en la oscuridad por más de 60 días eran inferiores a los menos privados en cuanto a experiencia visual no aprendida posiblemente por deterioro visual. Frantz extrapolar sus hallazgos a los niños e indicó que "la percepción precede a la acción y es necesaria la experiencia perceptiva temprana para el desarrollo de un comportamiento coordinado y visualmente dirigido. La percepción de la coordinación sensomotora aumentará a su vez la eficiencia de los procesos perceptivos".²⁵

Kephart (1960) coincide con el autor citado anteriormente y afirma que la civilización actual exige más perfección de los procesos sensomotores pero que no obstante al niño no se le brindan oportunidades para que desarrolle sus procesos en forma adecuada.

Otros estudios realizados por Dennis (1940) y Kagan (1963), en la misma dirección y en comunidades indígenas, parecen demostrar lo contrario de las afirmaciones hechas por Frantz, lo que da lugar a controversias entre los especialistas cuando se considera el grado de afectación que tendría una privación demasiado

25) R. S. Frantz. Patrón de discriminación y atención selectiva como determinantes del desarrollo perceptual en el nacimiento. En A. Kidd y J. Rivoire. Desarrollo perceptual en niños, N. York, Internacional University, 1966, p. 144.

severa y los impedimentos que provocaría en los niños sometidos a ella.

Estos autores demostraron que la privación temprana de algunas actividades motoras (gatear, caminar) no afectaba a los niños y podían realizarlas al alcanzar más edad.

Consideramos que el organismo humano, bajo ciertas circunstancias, responde a ciertos estímulos o condiciones ambientales de manera parecida, pero no siempre ocurre así, ya que el ser humano difiere en mucho del mono, de la rata o del conejo; de ahí que al animal se le pueda someter a grados de privación visual - más severos, cosa que no es aconsejable hacer con los niños, ya que se les puede provocar daños irreparables en su integridad física y mental.

Son varios los autores que están de acuerdo en la relación que existe entre la incapacidad del niño para aprender y la perturbación emocional, parece ser que ésta última perturba u obstaculiza el aprendizaje.

Por ejemplo, Gelhorn y Loofborrow sostienen que las reacciones emocionales, sean abiertas o no, desempeñan un papel esencial en la percepción. Esta afirmación es sostenida por Frostig, Lefever y Whittlesey (1963), pues realizaron una investigación con niños de preescolar y primaria, relacionando los trastornos en la percepción visual con los problemas en el comportamiento y el aprendizaje.

Chomsky (1958), Bouise (1955), Berkowitz y Rothman (1955) y Tamkin (1960), dan validez a tal afirmación, ya que ellos también realizaron un estudio y los resultados mostraron una correlación significativa entre el desajuste emocional y el retraso en el aprendizaje de la lectura.

Von Riper (1972) por su parte encontró que el conflicto emocional puede predisponer los trastornos en el habla o bien, acelerar su aparición o mantenerlos constantes.

Las investigaciones realizadas indican que los niños que padecen problemas de tipo emotivo también presentan dificultades en la percepción, en el habla y en el rendimiento académico.

La relación que se establece entre el desajuste emocional y los problemas de aprendizaje, más que un hecho comprobado es solamente un postulado. Los niños con este desajuste o desequilibrio emocional suelen ser agresivos, desmotivados, retraídos y no son cooperativos y tienen un bajo rendimiento escolar. Estas conductas no se observan en niños carentes de desajuste emocional, ya que sus sistemas psiconeurológicos básicos que operan en el aprendizaje no presentan alteraciones.

El hecho de que se rechace o no la hipótesis de que el desajuste emocional es la causa de muchas dificultades en el aprendizaje o solo es un síntoma que se asocia con este problema, depende sobre todo de la forma como es conceptualizado y definido el término problemas de aprendizaje.

También se considera como factor ambiental a las deficiencias de enseñanza. Al menos así lo afirman Brunner (1971) y Cohen (1971), ya que consideran que los profesores de los primeros grados escolares debieran contar con una buena preparación para manejar problemas de aprendizaje y con ello prevenirlos.

Jensen (1969) y Chanski (1967) por su parte reportaron que la influencia del ambiente en muchos tipos de aprendizaje en los niños puede ser menor de lo que se suponía.

Sostienen que debido al hecho de que el niño nace con un cerebro que equivale al 25% del tamaño del cerebro del adulto, esto ha provocado el error de atribuir la adquisición de habilidades a la experiencia, cuando en realidad tal dominio es producto de la maduración normal del cerebro.

Se observan controversias, pero a pesar de ellas creemos que la perturbación emocional se asocia con los problemas de aprendizaje. Estas controversias, lo mismo que en otros ámbitos, está lejos de resolverse; se reconoce que tanto los factores internos como los externos son importantes para el desarrollo del niño. Por lo regular la discusión céntrase en la determinación de grados de relativa importancia para cada una de las estructuras entrenables. No es de extrañar que los educadores se inclinen por el aspecto ambiental ya que tienen la idea de que la instrucción es factor determinante en el desarrollo de todo niño. No obstante hay que reconocer que existen evidencias recientes de -

que la influencia de la intervención y de las experiencias tempranas ya no es tan decisiva como antes se creía y que pueden haber muchas habilidades que dependen de la madurez e integridad cerebrales, en vez de la estimulación externa o de la instrucción.

En relación con lo antes expresado, consideramos que no es nada fácil determinar las causas de los problemas de aprendizaje; es decir, afirmar que son de tipo orgánico o ambiental, ya que en la mayoría de los casos se desconoce o es poco clara la etiología de estas dificultades; de ahí que más bien se trabaje de acuerdo con la sintomatología básica que presenta el niño para fines educativos, haciendo a un lado el establecer las causas exactas.

2.3. Características o manifestaciones

Los niños con problemas de aprendizaje tienen varias características muy importantes y relacionadas que le reducen al mínimo las posibilidades de aprender.

Estas características se pueden dividir arbitrariamente en seis categorías que incluyen los trastornos de:

1. La actividad motora
2. Emotividad
3. Percepción
4. Simbolización
5. Atención
6. Memoria

Un niño con problemas en el aprendizaje pudiera presentar conductas en las que aparecen varias de estas categorías, por eso se dice que éstas no son excluyentes; es decir, un niño puede tener un comportamiento hiperactivo y presentar falta de atención (distractibilidad) además de mostrar una emotividad alterada; esto podría traducirse en resultados poco positivos que reducen las oportunidades educativas y sociales del niño.

Dichas conductas están relacionadas o vinculadas con la disfunción cerebral, al igual que con factores ambientales y aumentan la gravedad de los problemas de aprendizaje que tiene el niño en la escuela.

Trastornos de la actividad motora.

Bajo este rubro se citan cuatro perturbaciones: La hiperactividad o desinhibición motora o conducta hiperquinética, la hipactividad, la falta de coordinación y la perseverancia.

Estos trastornos suelen agravar los problemas de aprendizaje, no obstante algunos autores afirman que rara vez provocan inconvenientes en el aprendizaje académico.

A continuación se describen estas perturbaciones:

La hiperactividad. Esta se define como la incapacidad que tiene el niño de refrenar su reacción ante estímulos que producen o incitan una respuesta motora, o bien como una movilidad excesiva. Se le ha clasificado en hiperactividad sensorial y motora.

La primera es fundamental para el logro escolar y la segunda causa en el seno familiar y en la escuela problemas. Este trastorno se reporta con cierta frecuencia en el informe evaluativo psicoeducativo de niños con problemas de aprendizaje. Los niños hiperactivos son descritos como inquietos, distraídos, con una actividad al azar y conductas erráticas (Cruickshank y Raus, 1966). Según Sheldon, Rappaport, Kirt y Decker, 1964, pag. 45, el término de hiperactivo es aplicado a "todo niño que siempre se está moviendo y su movimiento siempre está acelerado. Esto no significa que este tipo de conducta sea necesariamente negativa, sino que hay demasiado movimiento".

El niño que no aprovecha, escolarmente hablando, es por lo regular hiperactivo, al menos eso reflejan las quejas de los profesores acerca de la conducta del niño que tiene problemas de aprendizaje. Los niños con este síntoma por lo regular, siempre se están moviendo de un lado para otro, no pueden estarse quietos por períodos breves (lo cual es necesario para realizar actividades sedentarias como leer, escribir, comer, etc.), son charlatanes en el salón de clase y, por lo regular siempre se distraen con facilidad con todo lo que les rodea.

Señalemos ahora cuales son las causas de la hiperactividad. Weithorn (1973) a este respecto señala "que poco se conoce acerca de los factores neurológicos específicos que pueden causar ese trastorno, aunque existen muchas sospechas al respecto" (pag. 44). Otros investigadores afirman que esta conducta está corre-

lacionada con la disfunción cerebral o con una conducta aprendida, fracaso académico o con la falta de adaptación.

Según Keogh (1971) hasta hoy en día no se ha podido aclarar como influye la hiperactividad en el aprendizaje. Este autor - elaboró una reseña sobre esta temática desde un punto de vista - educativo.

La hipoactividad. Se aplica el término de hipoactivo a aquel discente que suele tener una actividad motora insuficiente y es opuesto al de desinhibición motora. El alumno con esta característica suele ser tranquilo, casi no se mueve y suele pasar desapercibido en el salón de clases. Es poco frecuente en los niños que presentan trastornos en el aprendizaje.

Falta de coordinación. Tiene como signos inequívocos la - torpeza física y la falta de integración motora. Es una característica presente en los niños con dificultades en el aprendizaje. El niño que la padece se distingue porque frecuentemente:

- "1. Se desempeñan mal en actividades que requieren mucha coordinación motora como correr, agarrar pelotas, saltar, etc.
2. Al andar parecen tener las piernas rígidas o duras; en los casos extremos, las piernas y los brazos se mueven de una manera homolateral, es decir, hacia un solo lado.

3. No se desempeñan bien en actividades como escribir, dibujar y otras que requieren una buena integración motora.
4. Parecen experimentar dificultades en el equilibrio, tal como lo demuestran las frecuentes caídas, tropezones y su torpeza general".²⁶

Para una mayor información del desempeño motor de los niños con problemas de aprendizaje se recomienda la obra de Kephart - (1960, 1963), acerca del desarrollo motor y las distinciones de patrones, de movimiento y de las habilidades motoras.

La perseverancia. Diversos autores coinciden al definir -- esta característica (Tansley y Guilford (1960) y Kruickshank - (1961), afirman que es la continuación automática e involuntaria de un comportamiento, y suele observarse en conductas como el habla, la escritura, la lectura, el dibujo y al señalar.

A este respecto Traves (1957) asevera que la perseverancia está asociada a algún deterioro orgánico, o bien se puede presentar en algunas personas que no tienen ninguna patología cerebral.

El síntoma de la perseverancia ha sido identificado tanto - en niños como en adultos a veces independientemente de sí presenta o no problemas de aprendizaje; tal es el caso del estudiante

26) Patricia Myers y D. Hammill. Métodos para educar niños con... México, Ed. Limusa, p. 43-44.

universitario o del profesor que al escribir mal una palabra y luego tratar de corregirla, cometen el mismo error.

En la perseverancia de origen motor, el niño que la presenta, es muy reiterativo en sus conductas; es decir, las repite continuamente. Por ejemplo, si un niño clava un clavo, aunque éste ya esté clavado, continúa clavándolo como sino lo estuviera ya.

Trastornos en la emotividad.

Investigaciones realizadas reportan que es muy frecuente que el niño con disfunción cerebral desarrolle labilidad emocional - Clements (1963 y 1966) y Beck (1971).

Bender (1949) por su parte elaboró un listado de las razones que pueden explicar la alta incidencia de problemas emocionales en los niños. Son tres las razones que él propone: La relación de dependencia materna que es más larga, lo difícil que le resulta hacer un buen contacto con su mundo lo que le frustra y los impulsos perturbados que conducen a alteraciones en los actos resultantes.

En tanto que Bender explica el porqué los niños tienen problemas de carácter emotivo, es el profesor o el padre de familia quien da ejemplos específicos de trastorno emotivo vinculado con alteraciones en el funcionamiento cerebral. Clements y Peters, 1967, pag. 186, en una entrevista que realizaron con algunos padres de familia y con profesores reportan lo que éstos dicen en relación al comportamiento de sus hijos:

- 'Parece listo, es inquieto y obediente, pero siempre está distraído y no sabe leer'.
- 'Esta tenso y nervioso; es difícil que mantenga atención'.
- 'Tiene frecuentes manifestaciones temperamentales, a veces sin ninguna razón aparente'.
- 'A veces no logra centrarse más que durante muy poco tiempo, pasa de una cosa a otra y se ocupa de todo menos de lo suyo'.
- 'No tiene control de sí mismo; no puede trabajar junto con los demás niños, constantemente los molesta, alborota en clase y peor aún durante el recreo'.

Las conductas arriba señaladas corresponden a niños con disfunción cerebral.

Para cerrar este punto diremos que los desajustes emocionales se conocen desde hace tiempo en su naturaleza y evolución y parece ser que no hay niño que escape cuando su desarrollo transcurre en un ambiente inadecuado.

Trastornos en la percepción

Las perturbaciones perceptuales son también características del niño con problemas de aprendizaje. Myclebust las define como "las incapacidades de identificar, discriminar e interpretar las sensaciones". 27

27) R. H. Myclebust. Desórdenes en el aprendizaje: perturbaciones psiconeurológicas en niños. Literatura de rehabilitación. Nueva York Grune & Stratton, 1964, p. 359.

El término percepción se refiere especialmente a las operaciones cerebrales que exigen la interpretación y organización de los elementos físicos de los estímulos.

La sensación o impulso eléctrico tiene lugar en el momento en que el estímulo ambiental activa a las células sensoriales receptoras, las cuales se encuentran dispersas por todo el organismo. Este impulso se interpreta en el cerebro como sensación auditiva, visual, olfatoria, gustativa y cutánea (tacto) de acuerdo al órgano de los sentidos de que se trate.

Si tomamos como sinónimos los términos de problemas de descodificación y dificultad receptiva al describirse algún desarreglo en la percepción, podemos describir conductualmente los trastornos perceptuales que sufre un niño como mala descodificación visual, auditiva, etc. Por ejemplo, la reproducción inadecuada de formas geométricas, las confusiones entre figura-fondo, las inversiones y rotaciones de letras se aceptan como prueba de que existe problema de percepción visual.

Si un niño no es capaz de reconocer tonos y diferenciar entre sonidos, es señal de una mala percepción auditiva.

Aquel niño que manifieste incapacidad para reconocer los objetos familiares solo con el tacto, puede tener una dificultad perceptiva cutánea.

En relación a los problemas perceptivos olfatorios y tuctiles parece ser que éstos no tienen repercusiones en el aprendizaje académico. La mayoría de los profesionales coinciden en que el ajuste perceptivo, es la base sobre la que se estructura la formación de conceptos, la capacidad de abstracción y el comportamiento simbólico cognoscitivo. Admiten que de no corregirse o reducirse los trastornos en la percepción, en los niños, traerá como consecuencia el fracaso académico y las deficiencias idiomáticas (Frostig, 1963; Harrington, 1965, Getman, 1965). De ahí la importancia de que sean detectados oportunamente para encontrarles una solución a tiempo.

Trastornos en la Simbolización

La simbolización es definida como una actividad mental relacionada con el razonamiento concreto y abstracto.

Los procesos simbólicos juegan un papel importante en la adquisición de las destrezas básicas del aprendizaje. Estos procesos se clasifican en receptivos (descodificación o desciframiento) y expresivos (codificación o cifrado). Los simbólicos receptivos, a su vez se subdividen en subfunciones receptivo-auditivas o receptivo-visuales; en tanto que los simbólicos expresivos se dividen en subfunciones expresivo-orales y expresivo-motrices.

En caso de que estas subfunciones estén alteradas o que exista alguna dificultad, ésta puede traducirse en mal entendimiento de los símbolos hablados, ecolalia (área receptivo-auditiva); -

una incomprensión de lo leído (área receptivo-visual), una disfasia expresiva o motora o pérdida total o parcial de la capacidad de hablar, existe falta de sintaxis y carencia de ideas para expresarse (área expresivo-vocal), en una disgrafía caracterizada por errores de ortografía, omisión de letras, inversión de las mismas.

Lo anterior pone de manifiesto que un mal funcionamiento en cualquiera de esas áreas provoca una dificultad en el aprendizaje.

Trastornos en la atención

Se afirma que es muy importante el hecho de que un alumno pueda ser capaz de concentrarse en la tarea que está haciendo, y al mismo tiempo poder cambiar su atención en el tiempo apropiado para realizar una nueva tarea, una vez que terminó la anterior, para obtener éxito escolar.

Ahora bien, en relación a los desórdenes en la atención, éstos suelen dividirse en: Atención insuficiente y Atención excesiva.

El niño que manifiesta una atención insuficiente por lo general no es capaz de hacer caso omiso a los estímulos extraños y superfluos, es decir, le llaman la atención todos los estímulos presentes a su alrededor. Este problema de la falta de atención en el niño para poderse concentrar en una actividad determinada ha recibido diferentes nombres: distractibilidad, hiperconciencia--

cia, hiperirritabilidad o capacidad breve de atención. El niño que la padece se distrae fácilmente con cualquier cosa (ruidos, personas, luces presentes en el ambiente) y no puede realizar actividades complejas o intensas sin dejar de sufrir lo que se llama 'momentos de soñar despierto' o 'bloqueos mentales' (apagones).

La distractibilidad ha sido observada en la conducta de niños con disfunción cerebral por Cruickshank et, al (1961), Klapper y Werner (1950), Fedio (1965) y Strauss y Kephart (1965); no obstante este síntoma no es exclusivo de este grupo, ya que otros estudios han reportado que la distractibilidad es rasgo común tanto a niños con disfunción cerebral como a los que padecen retraso mental familiar, aunque se reconoce que es más frecuente en el primer grupo. Bee por su parte realizó un estudio en 1964 con niños normales de cuarto grado y los resultados que obtuvo indicaron que existe una posible conexión entre las relaciones de los progenitores con el hijo y este síntoma.

La atención excesiva. Los niños que manifiestan esta conducta concentran toda su atención en cosas sin importancia, ignorando otras que son esenciales. Se comenta el caso de un niño que en vez de fijar su atención en el contenido de la hoja del libro, para ver de que trataba, se fijaba en el número de la página; lo que se interpretó no como una falta de atención sino como una fijación extrema o anormal, ya que ésta solo se centraba en un detalle trivial (Bony, 1955).

Desórdenes en la memoria

Smith y Smith (1966) han definido la memoria, en base a criterios netamente conductuales, como el conjunto de respuestas de un tipo especializado, aunque integrado, que se podían usar dentro de un contexto de reglas específicas.

La memoria como proceso no es más que un constructo hipotético y no algo que se pueda observar directamente, de ahí que se tenga que elaborar una hipótesis para interpretar algunas conductas del ser pensante.

Apoyándose en la interpretación de respuestas, de lo que se cree en qué consiste la memoria, algunos investigadores han podido describir características y tipos de memoria. Por ejemplo, Mc Donal (1965) señala que la memoria abarca la capacidad de hacer asociaciones significativas y no significativas. Piaget (1968) por su parte considera a la memoria como un fenómeno evolutivo - que incluye el reconocimiento basado en esquemas perceptivos y - sensomotores, que supone la reconstrucción, un estadio intermedio que abarca elementos de los otros dos estadios, donde los esquemas no son adecuados para permitir el recuerdo directo y, además, la evocación que requiere imaginación mental o lenguaje.

Es frecuente, al hablar de la memoria, referirse tanto a la memoria a largo plazo como a corto plazo o inmediata. De la primera dependen actividades mentales como las abstracciones, necesarias para leer con comprensión, realizar cálculos aritméticos complejos, etc.

La memoria a corto plazo se caracteriza por actividades mentales que dependen principalmente del aprendizaje de eventos que acaban de ocurrir.

No hay que olvidar que la clasificación de la memoria en dos subtipos es en gran medida teórica, ya que los criterios empleados son arbitrarios e imprecisos.

Existen actividades tan complejas que requieren de elementos de ambos tipos de memoria.

Una vez que hemos hecho este breve repaso de en qué consiste la memoria, es conveniente destacar que entre los trastornos de ésta están la dificultad de asimilar, almacenar y recuperar la información.

Lo anterior probablemente tenga que ver con los procesos visuales, auditivos y otros que están relacionados con el aprendizaje. Así pues, se puede hablar de trastornos en la memoria, visual, auditiva, etc.

La carencia de una memoria auditiva adecuada puede originar una incapacidad en la reproducción de patrones rítmicos de secuencia de números, palabras o frases (esto también ocurre si se carece de una percepción auditiva adecuada).

La incapacidad de visualizar letras, palabras, formas se puede deber a una memoria visual insuficiente. Existen otros trastornos que dependen de diversos niveles evolutivos, de la impor--

tancia que tiene el material y de la memoria tanto a largo como a corto plazo.

Algunos estudiosos de la memoria y sus trastornos son los siguientes: Vergason (1958) que señaló la estrecha relación de la memoria con la atención del niño, con la mediación, o sea, el reconocimiento de semejanzas y diferencias en el nuevo material o lo que ya se sabe; con la importancia que tenga el nuevo material para el niño, con el sobreaprendizaje, es decir, la práctica en la que no se cometen errores, la cual facilita la retención y con la interferencia que es la mejor explicación del olvido; Johnson y Myclebust (1967) opinan que la memoria es indispensable para el desarrollo del lenguaje, al igual que para leer, calcular y escribir; Van Riper (1954) considera que es fundamental en el desarrollo del habla.

Los frecuentes deterioros que ocurren en la memoria causantes de fracasos escolares, deficiencias perceptuales, trastornos simbólicos y otras dificultades en el aprendizaje, han motivado a muchos autores a su estudio, haciéndose énfasis en la influencia que tiene la memoria en todo el ámbito del aprendizaje.

Cabe aclarar que las características que presenta un niño con problemas de aprendizaje, no son forzosamente las mismas para otro aunque a veces coinciden algunas; lo que si se ha observado por algunos autores es que una característica influye en otra estableciéndose secuencias. Por ejemplo:

- 1) Hiperactividad ---
- 2) falta de atención ---
- 3) falta de memoria ---
- 4) fracaso escolar ---
- 5) mayor hiperactividad.

C A P I T U L O 3

PAUTAS PARA LA DETECCION DE

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

C A P I T U L O 3

PAUTAS PARA LA DETECCION DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

"El surgimiento de los grupos integrados en el Estado de -- México" ²⁸ es un artículo que pone de manifiesto una serie de - problemas en torno a las investigaciones que se han realizado so - bre el área de problemas de aprendizaje. Dentro de éstos se deg - taca aquel que se refiere a la capacitación específica del per-- sonal docente en general y de los especialistas en esta área de la educación especial. Se califica a esta capacitación como de - ficiente.

La autora de este artículo señala que (a excepción del Dis - trito Federal, Area Metropolitana y el Estado de Nuevo León) la información sobre problemas de aprendizaje en los demás Estados que conforman la República Mexicana es 'pobre' o 'nula', lo - que se traduce en una aplicación equivocada de los métodos y téc - nicas para llevar a cabo la detección de niños con dificultades en el aprendizaje; asimismo, encuentra como responsable de este error aquellos elementos involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje, los profesores.

Al referirse a los profesores de la escuela primaria afirma que éstos clasifican a los niños de acuerdo a las tipologías que

28) Silva O. Ma. Teresa. "El surgimiento de los grupos integrados en el Estado de México". En cuadernos de Investigación No. 6, E.N.E.P.A. U.N.A.M., México, 1986, p. 77-93.

han estudiado superficialmente o, en el peor de los casos, que conocen solo en el nivel del rumor. Que los mentores no cooperan con los especialistas que están siguiendo un tratamiento específico con este tipo de niños, y en ocasiones se convierten en los principales obstaculizadores. Que desconocen por completo los rudimentos de los problemas de aprendizaje y, por tanto, tratan a los niños con dichos desórdenes con calificativos despectivos como 'tonto', 'flojos' y 'retrasados mentales', lo cual, por lo general, agrava su situación. Que se ofrecen a prestar ayuda extraescolar a niños con problemas de aprendizaje, ignorando la naturaleza real de sus necesidades, ésto da como resultado, en los casos de buena fe, una lamentable pérdida de esfuerzos, y en aquellos casos en los cuales se actúa por otros motivos, se comete una franca extorsión de los progenitores.

Según el artículo, ni siquiera los directores de las escuelas de nivel primaria poseen una preparación adecuada en este sentido.

Queda pues claro, en lo que respecta al Estado de Michoacán, que éste no queda dentro de la excepción y la afirmación del autor acerca de la capacitación pobre o nula que tiene el profesor de educación primaria sobre los problemas de aprendizaje y su detección oportuna, es aplicable a los profesores y directores de las escuelas primarias de la región de Uruapan, Michoacán y sobre todo a los que están matriculados en la Unidad U.P.N.-163 de la ciudad de Uruapan. La observación directa de los hechos así

lo ha demostrado; más sin embargo, se sugiere una investigación de campo para precisar la magnitud del problema.

Por todo esto consideramos que es conveniente que el profesor posea información específica a nivel de ciertas pautas o su gerencias para que lleve a cabo la detección de este tipo de egcolares en los grupos con los que trabaja.

El profesor de primaria, en el ejercicio de su práctica docente cotidiana, puede observar directa y sistemáticamente las diversas conductas que presentan sus alumnos con la intención de descubrir ciertas alteraciones en su proceso de aprendizaje de los contenidos programáticos.

Cabe hacer la aclaración que no nos preocupan, aquí, aquellos alumnos que aprenden correctamente los contenidos a enseñar, sino más bien nos preocupan los niños que por alguna razón presentan problemas o dificultades en su aprendizaje, y que pasan, algunas de las veces, desapercibidos para el profesor; o que cuando son detectados superficialmente por éste, no les da la importancia debida.

De ahí pues, que nos interesa, proporcionar al profesor en servicio y matriculado en la Unidad U.P.N.-163 Uruapan una serie de pautas que le permitan detectar niños con -

problemas de aprendizaje en el salón de clases, para su ulterior canalización a centros especializados o al grupo integrado para su atención adecuada y oportuna. Haremos referencia a dichos centros en otro apartado de este trabajo.

Algunas de las pautas que ha de seguir el profesor dentro del salón de clases para detectar dificultades de aprendizaje en sus niños podemos derivarlas de autores de la talla de A. Strauss y Samuel T. Orton. Estos dos autores son, junto con Werner y Hinshelwood, 'las fuentes principales' a las que hay que acudir para recabar información inicial sobre dificultades de aprendizaje. Ellos "describieron un tipo de conducta y práctica correctiva que puede hoy claramente observarse en las aulas especiales destinadas a los niños con dificultades de aprendizaje". 29

Apoyándonos en A. Strauss es pues aconsejable que el profesor observe con atención a todos y cada uno de los niños que componen su grupo para ver cuales de ellos:

1. Se distraen con facilidad ante cualquier sonido, ruido, movimiento u objeto por insignificante que sea. Dicho en otros términos, debe observar si presentan una alta 'capacidad de distracción'.

29) Silvia Farnham-Diggory. "Dificultades de aprendizaje". Madrid, España, Ed. Morata, 1983, p. 62-63.

2. Se ocupa en forma perseverativa en alguna tarea simple que requiere para su realización de poco tiempo y sin embargo ellos la realizan una y otra vez durante más tiempo (fijación patológica).
3. Se mueven en forma excesiva, van de un lado a otro del aula sin mostrar fatiga (exceso de actividad motora o hiperactividad).
4. Se confunden con facilidad ante un modelo al cual no pueden comprender como un todo, es decir, presentan disociación; solo manejan las partes, o sea, que se pone de manifiesto una desorganización en todo lo que hace este tipo de niños.
5. Presentan dificultades para la lectura; realizan la lectura de derecha a izquierda. (A la incapacidad para leer se le llama: alexia).
6. Presentan dificultades para las operaciones aritméticas. (Discalculia).
7. Presentan dificultades para la escritura. Escriben al revés, escritura en espejo. (A la pérdida total o parcial de la capacidad para escribir se le llama: agrafia).
8. Presentan trastornos en la pronunciación de palabras.
9. Confunden las letras q,p,d,b, con cierta facilidad y frecuencia al escribir palabras que las incluyen.

10. Presentan incapacidad para leer a pesar de poder escribir algunos términos. (Ceguera de la palabra escrita).
11. Tuvieron un proceso de desarrollo normal, tanto antes de nacer, como después del parto y hasta antes de llegar a la escuela. Esto se puede indagar con los padres de familia.
12. Presentan dificultad para leer palabras polisílabas y hasta pueden presentar dificultad para reconocer, incluso, palabras monosílabas.
13. Padecieron alguna enfermedad seria o grave antes de entrar a la escuela. Meningitis, por ejemplo. (*)
14. Tienen dificultad para dominar el primer estadio de la lectura, el cual implica el aprendizaje de las letras del alfabeto según el método tradicional.
15. Presentan un contraste tan fuerte entre la capacidad de la memoria visual y la memoria auditiva que es reveladora de una condición anormal que raya en lo patológico. "No son capaces como los niños normales de proveer a su centro de memoria visual con recuerdos visuales de palabras".³⁰

* La meningitis es la inflamación de las meninges, éstas son tres membranas que envuelven el encéfalo y la médula espinal. Las tres meninges son: la duramadre, la aracnoides y la piamadre.

30) James Hinshelwood. "Congenital Word-Blindness". London, Lewis, 1917, p. 53.

Debido a que no pretendemos hacer un listado de pautas muy amplio y complejo, sino algo más rudimentario en lo que pueda basar su observación el profesor de primaria para detectar alumnos con problemas de aprendizaje, dejamos hasta aquí el apoyo que nos proporciona A. Strauss. ³¹

Apoyémonos ahora en Samuel T. Orton. ³²

Si revisamos y utilizamos la lista de síndromes que este autor elaboró sobre los niños con problemas de aprendizaje como guía, estamos en la posibilidad de encontrar, detectar o identificar a educandos con este tipo de problemas para su canalización a sitios adecuados, donde reciban un tratamiento Psicopedagógico correctivo que les ayude a superar su dificultad para el aprendizaje, con la finalidad de integrarlos a su grupo escolar normal, para que se desenvuelvan junto con los otros niños; esto es muy importante ya que no se sentirán relegados.

Samuel T. Orton denominó tanto a las distorsiones en el habla como en la escritura, a la interferencia en la conexión de símbolos visuales y sonidos y la falla subsiguiente para asociar sonidos y significados con el término de Estrefosimbolia, que según las raíces griegas: Strepheo y Symbolum, dicho término significa: Signos Retorcidos.

- 31) Si se desea profundizar en las ideas de Strauss consúltese el libro: "Psicopatología y Educación del niño con Daño Cerebral". Vol. I, Nueva York; Grune & Stratton, 1947.
- 32) Para ampliar la información sobre las ideas de S. T. Orton, véase su obra: "Problemas de Lectura, Escritura y Pronunciación en los Niños". Nueva York: Norton, 1937

Los síndromes descritos por Orton (seis grupos de conducta de incapacidad) son considerados como el auténtico campo de los problemas de aprendizaje.

Veamos a continuación cuales son estos síndromes, así como las pautas que podemos derivar de los mismos para efectuar correctamente la detección de niños con problemas de aprendizaje.

1. El profesor de grupo regular debe observar detenidamente a sus alumnos para ver si algunos de ellos presentan dificultad para aprender a leer, aunque no exista evidencia de anormalidad física, mental o emocional. Esta dificultad para la lectura recibe el nombre de ALEXIA EVOLUTIVA y se traduce en una confusión de letras, inversión de éstas; confusión e inversión de palabras, graves impedimentos de pronunciación y en dificultad para escribir.
2. El profesor observará también si existe dificultad para aprender a escribir. Esta puede coexistir con la incapacidad para leer o ser independiente. Se observa en el alumno una lentitud extrema para formar las letras, o bien hacen escritura en espejo. Este síndrome se conoce como AGRAFIA EVOLUTIVA.
3. El profesor debe checar si el niño presenta dificultad para reconocer la palabra hablada, a pesar de que su audición es normal; es decir, distingue perfectamente bien los sonidos del medio ambiente (el ruido de un carro, por

ejemplo), no obstante, puede presentar confusión para entender palabras por falta de atención a las mismas, porque para él tienen poco o nulo significado. Esto se llama SORDERA VERBAL EVOLUTIVA y el niño que la padece hace a un lado las palabras, en tanto que un niño normal hace a un lado los sonidos del ambiente porque no les encuentra significado.

4. El profesor debe observar, en la práctica escolar diaria, a aquellos niños que por alguna razón presentan un desarrollo lento y distorsionado del habla o síndrome de AFA SIA EVOLUTIVA. Este no implica sordera verbal, pues existe buena comprensión de la palabra hablada. El niño que padece este síndrome suele tener tartamudez.
5. Otro síndrome que suele presentarse en algunos niños en edad escolar es el de VERDADERA TARTAMUDEZ y puede ser utilizado por el profesor como una pauta para identificar o detectar problemas de aprendizaje; este tipo de niños presentan espasmos de la musculatura del habla con bloqueo verbal o repeticiones mecánicas (ecolalia). El problema puede presentarse cuando comienza a hablar o puede aparecer hasta la segunda infancia, que es el momento en el que el niño aprende a leer y escribir.
6. El síndrome de APRAXIA EVOLUTIVA debe preocupar al profesor, quien a de observar e indagar a sus alumnos para detectarlo o confirmar su existencia. Se trata de una

torpeza parecida al tipo de inhabilidad mostrada por un niño que usa la mano derecha siempre con preferencia a la izquierda (dextro) al hacer uso de su mano izquierda. El niño apráxico parece tener dos manos izquierdas y dos pies izquierdos.

Presenta un retraso en aprender a caminar, correr abotonar trajes, anudar cordones de zapatos, saltar, ponerse la ropa. Estos niños, además de lo anterior, presentan trastornos del habla y de escritura.

La apraxia o dispraxia consiste en la pérdida parcial de la capacidad de desarrollar movimientos propositivos de una manera coordinada, pero sin que exista parálisis, - parálisis cerebral o pérdida sensorial.

Ahora bien, el hecho de haber acudido a los autores arriba señalados para sugerir o proponer ciertas pautas a seguir para la detección de niños con problemas de aprendizaje, obedece a que, "la mayoría de lo que se enseña en los cursos que se imparten hoy en día sobre problemas de aprendizaje, no es más que una recopilación de las primeras teorías neurológicas y psicológicas".³³

Con respecto a la presentación de estos dos autores por separado, hacemos la aclaración de que nos pareció mejor así, ya que quisimos destacar la aportación teórica hecha por cada uno a el área de los problemas de aprendizaje.

33) Silvia Farnhem-Diggory. Op. Cit. p. 62

Además, dentro de las pautas que ha de observar el profesor, debemos señalar también algunas variables como son: la edad, el sexo y la clase social.

Con relación a la edad, se sabe que los pequeños que cursan primero y segundo grado pueden ser lentos en su aprendizaje, sin presentar por ello deficiencias en su aprendizaje; este hecho hace que la detección de niños con problemas de aprendizaje se convierta en un verdadero problema; por lo que en el caso del profesor que no cuente con ciertos recursos y/o conocimientos relativos a estos niños, encuentra dicho problema casi irresoluble y - por consiguiente, actuando a la ligera, los etiqueta ('tontos', - 'torpes', 'niños problema') y los envía a donde él considera que se les puede 'ayudar'; encontrándose, en algunos de los casos enviados, que no existen los problemas de aprendizaje 'identificados'.

Suele suceder, a menudo, que de 20 niños etiquetados de esa manera, solo 2 (10%) realmente presentan dificultades para el aprendizaje. Esto nos demuestra que es urgente y además necesario que se capacite al profesor de grupo regular para que lleve a cabo la detección de una manera más conciente y apoyada en conocimientos más científicos.

En lo que respecta al sexo, casi todas las fuentes consultadas coinciden en que son los varones los que más padecen estas dificultades para el aprendizaje, en tanto que las niñas los padecen menos.

Esto se debe probablemente, a que el varón se desarrolla más lentamente, en comparación con la hembra, inclusive se dice que las niñas al nacer son un mes más maduras que los varones y que el ritmo de crecimiento de éstos es inferior en un 20% al de las niñas. De ahí que sería conveniente que el profesor de grupo - preste más atención, en este sentido, a los niños que a las niñas, dentro del salón, ya que pueden ser posibles candidatos a - presentar problemas de aprendizaje, alguno de ellos.

Tocante a la clase social, ya hemos señalado en otra parte de este trabajo que los problemas de aprendizaje se pueden presentar en cualquier tipo de raza, grupo social o clase social; - sin embargo, existe una tendencia muy marcada a presentarse en - los grupos sociales más desprotegidos.

El contexto socio-económico tiene mucho que ver con este tipo de dificultades, porque en éste, el sujeto que aprende, puede crecer y desarrollarse sin carencias o con carencias alimentarias y/o afectivas o de otro tipo.

Existe un instrumento para detectar niños con problemas de aprendizaje. Se trata de la "Prueba de Detección de Problemas de Aprendizaje", diseño Monterrey, su autora es la Dra. Margarita Gómez Palacios.

La prueba se fundamenta en las teorías de J. Piaget (suizo), E. Ferreiro y A. Teberosky (argentinas).

No obstante, la gran importancia que reviste el Enfoque Psuicogenético, la validez y confiabilidad de esta prueba, se ha puesto en tela de juicio por algunos estudiosos del asunto; desconfían de ella porque requiere para su aplicación y evaluación de personal bien adiestrado en su manejo y de un lugar específico - que cubra con ciertos requisitos para obtener resultados satisfactorios.

Parece ser que quienes han aplicado y evaluado este tipo de prueba, en determinados momentos, no han tenido la experiencia, ni los conocimientos previos para esta delicada labor. Ante este hecho, la pregunta que nos hacemos es la siguiente: ¿Estarán, los profesores matriculados en la Unidad U.P.N.-163 de Uruapan, bien adiestrados en el manejo de esta prueba, o al menos la conocen? Consideramos que no y por ello sería conveniente sugerir su estudio serio y a fondo a nuestros profesores en servicio, como una pauta muy valiosa para llevar a cabo la detección (prediagnóstico) de niños con problemas de aprendizaje, ya sea para canalizarlos a los Grupos Integrados, a la Esc. de Educación Especial "Margarita Gómez Palacio", al Centro Psicopedagógico, o a cualquiera otro de los existentes en la región de Uruapan, Mich.

La prueba en su versión definitiva analiza el proceso a través del cual el niño adquiere las Nociones Elementales del Número Natural y las nociones Elementales de la Lengua Escrita. - Respecto a el Area de Adquisiciones Escolares (lectura, comprensión, escritura y cálculo) ha dejado de formar parte orgánica de

ella, ya que se le utiliza como un instrumento de evaluación pre vio a la aplicación de la prueba propiamente dicha, con lo cual se evita una aplicación injustificada.

(VEASE ANEXO 1: Prueba "Monterrey" - Para Grupos - Integrados)

La propuesta para el profesor de primaria, basicamente debe contener entre otros aspectos, los siguientes:

1. Elaboración de un Plan Anual de Trabajo.
2. Evaluación Diagnóstica del Grupo.
3. Realizar observaciones de cada uno de los alumnos y registrar conductas.
4. Estimular áreas con dificultades.
5. Hacer síntesis de las observaciones.
6. Canalización de los casos de Problemas de Aprendizaje.

C A P I T U L O 4

CANALIZACION DE NIÑOS

CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

C A P I T U L O 4

CANALIZACION DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

La canalización de niños con problemas de aprendizaje, previa detección, es una tarea que compete al profesor de grupo regular. Para que la lleve a cabo debe conocer aquellas instituciones cuyo objetivo específico es proporcionar diagnóstico y tratamiento integral a estos niños. Con esto se evita su marginación social y académica, la cual, en ciertos casos, es factor de delincuencia juvenil y de drogadicción.

El objetivo que perseguimos en este apartado es la elaboración de un Directorio General (a nivel Estado de Michoacán) de todas aquellas instituciones (escuelas, centros y unidades de grupos integrados) de educación especial, que tratan problemas de aprendizaje, con especial interés a las que corresponden a la región Uruapan.

Todas las instituciones que se enlistan se encuentran ubicadas en las principales ciudades del Estado y su número - mayor o menor - obedece más que nada a las demandas de servicio. De ahí que se relacionen por ciudad para establecer cierto orden.

Cabe señalar que todas ellas dependen directamente del Departamento de Educación Especial en el Estado (DEE) de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE) de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) de la SEP.

Parece ser un criterio muy generalizado el hecho de centralizar en las ciudades más importantes todo tipo de instituciones gubernamentales. La ciudad de México, D. F., es un claro ejemplo de ello. Ahí empezaron a aparecer un gran número de clínicas particulares para la atención de niños con problemas de aprendizaje. La calidad del servicio en ellas, según observa Silva O. M. T. (1986) dejaba mucho que desear, pues éstas 'clínicas', no contaban con un personal preparado para atender profesionalmente dichos problemas. No obstante, se reconoce que existen clínicas particulares donde atienden buenos especialistas, pero en éstas, el inconveniente son las elevadas colegiaturas que se cobran. Esto ha traído como consecuencia la elitización del tratamiento de los problemas de aprendizaje y sólo son atendidos los casos que están en condiciones de pagar este servicio.

Por otra parte y como contrapartida a lo anterior, existen las instituciones oficiales (incluidas las del directorio) que también dan tratamiento a los problemas de aprendizaje. Estas son: la Clínica de la Conducta, Clínicas psicopedagógicas, el DIF, etc.

Aquí también la calidad del servicio está en función de la preparación profesional del personal que ahí labora, así como de los recursos materiales; de ambos se han reportado carencias.

Pasamos ahora a enlistar las instituciones*.

* La relación de instituciones que se presenta se logró gracias a la información proporcionada por la Secretaría de Educ. en el Edo. a través del Depto. de Educ. Esp.

4.1. Directorio de Instituciones que atienden problemas de aprendizaje
 DIRECTORIO DE INSTITUCIONES DE EDUCACION ESPECIAL
 EN EL ESTADO DE MICHOACAN POR CIUDAD

MORELIA, MICH.

| INSTITUCION | DOMICILIO Y TEL. | TURNO | CLAVE | NOMBRE DEL DIRECTOR |
|---|---|------------|------------|---|
| Esc. de Educ. Esp. "Luz Alou de Torres". | Artilleros del 47 Esq. Mariano Arista Chap. Ote. Tel.: 14-79-07. | Matutino | 16DML0001F | Profr. Fco. Silva O. SIOF-520218EP6 |
| Esc. de Educ. Esp. "Luz Alou de Torres". | Artilleros del 47 Esq. Mariano Arista Chap. Ote. Tel.: 14-79-07. | Vespertino | 16DML0002E | Profra. Ernestina López Pimentel LOPE-570508LK0 |
| Esc. Anexa al Albergue Tutelar Juvenil | Km. 6 Carr. Morelia la Huerta Tel.: 16-76-76. | Mixto | 16DC00001W | Psic. Benigna Tenorio Cancino TECB-400917SC2 |
| Esc. de Trastornos Neuromotores | Pino Michoacano No. 251 Fracc. Los Pinos | Matutino | 16DML0009Y | Dr. Jorge Rangel C. RACJ-490729158 |
| Esc. de Ciegos y Débiles visuales | Pino Michoacano No. 251 Fracc. Los Pinos | Matutino | 16DVI0001Z | Profra. Ma. Auxilio Alejandro Ortega AEAU-600611610 |
| Centro Psicopedagógico | Calzada Juárez S/n Tel.: 16-76-46. | Matutino | 16FPP0002W | Profra. Beatriz T. Carrillo Gahona CAGB-520618A94 |
| Centro Psicopedagógico | Calzada Juárez S/n Tel.: 16-76-46. | Vespertino | 16FPP0003V | Profra. Teresa Alcantar Cornejo AACT-500820AWA |

| INSTITUCION | DOMICILIO Y TEL. | TURNO | CLAVE | NOMBRE DEL DIRECTOR |
|---|---|------------|------------|---|
| Unidad No. 01 de Grupos Integrados. | Artilleros del 47 Esq. Mariano Arista Chap. Ote. Tel.: 14-79-07. | Matutino | 16DGI0001H | Profra. Ma. Dolores Jasso M. JAMD-55090100 |
| Unidad No. 02 de Grupos Integrados. | Artilleros del 47 Esq. Mariano Arista Chap. Ote. Tel.: 14-79-07. | Vespertino | 16DGI0002G | Profra. Francisco Silva Orta SIOF-58021ER6 |
| Unidad No. 13 de Grupos Integrados. | Artilleros del 47 Esq. Mariano Arista Chap. Ote. Tel.: 14-79-07. | Vespertino | 16DGI0013M | Profra. Ma. Leonor Tello Padilla TEPL-621009743 |
| Unidad No. 17 de Grupos Integrados. | Artilleros del 47 Esq. Mariano Arista Chap. Ote. Tel.: 14-79-07. | Matutino | 16DGI0017I | Profra. Ma. Elena González Nieto GONE-540131P24 |
| Unidad No. 17 de Grupos Integrados. | Calzada Juárez S/n Tel.: 16-76-46. | Matutino | 16DGI0021V | Profra. Ma. del Rocío Guzmán Hernández GUHR-6007264H9 |
| Unidad No. 17 de Grupos Integrados. | Artilleros del 47 Esq. Mariano Arista Chap. Ote. Tel.: 14-79-07. | Vespertino | 16DGI0022U | Profra. Ma. Socorro Aldaza Munguía ALMS-5501142V2 |
| Centro de Capacitación de Educación Especial | Paseo del Cedro Fracc. Prados Ver- des. Tel.: 16-61-87 | Matutino | 16DBT0081K | Profra. Juana C. M. Ortiz MIOJ-470921I31 |

URUAPAN, MICH.

| INSTITUCION | DOMICILIO Y TEL. | TURNO | CLAVE | NOMBRE DEL DIRECTOR |
|--|---|------------|------------|--|
| Esc. de Educ. Esp. "Margarita Gómez P." | Aguililla S/n Fracc. Cupatitzio Tel.: 4-44-53. | Matutino | 16DML0004C | Profra. Elsy Ma. del S. Carrillo Gahona CAGE-460115U89 |
| Centro Psicopedagógico | Arroyo del Páramo S/n. Fracc. Arroyo del P. Tel.: 4-49-56. | Matutino | 16PPP0007R | Profra. Rebeca Huasteco IUNR-5110721DJ8 |
| Centro Psicopedagógico | Arroyo del Páramo S/n. Fracc. Arroyo del P. Tel.: 4-49-56. | Vespertino | 16PPP0004U | Profra. Teresa Trejo Espinoza TRET-50010G266 |
| Unidad No. 04 de Grupos Integrados | Galeana No. 54 Col. Magdalena Tel.: 2-34-57. | Matutino | 16DGO0004E | Profra. Ma. Lourdes Galindo Solís |
| Unidad No. 08 de Grupos Integrados | Honduras No. 19 Col. Colorín. | Vespertino | 16DGI0008A | Profra. Justina Rodríguez Rosas RORJ-520313W29 |
| Unidad No. 12 de Grupos Integrados | Alvaro Obregón No. 41 | Vespertino | 16DGI0012N | Profra. Martha E. Saavedra Bejarano SABM-460104LJ8 |
| Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE) | Aguililla S/n Fracc. Residencial Cupatitzio Tel.: 4-44-53. | Matutino | 16DBT0083I | Profr. Pedro Castro Veiasco CAVP-5205182P4 |

ZAMORA, MICH.

| INSTITUCION | DOMICILIO Y TEL. | TURNO | CLAVE | NOMBRE DEL DIRECTOR |
|--|--|------------------|------------|---|
| Esc. de Educ. Esp. "Alfonso García R." | Cerrada Paseos del bosque S/n Fracc. P/B Tel.: 5-15-41. | Matutino | 16DML0005B | Profra. Alicia Cortés Fajardo COFA-530301126 |
| Centro Psicopedagógico | Cerrada Paseos del Bosque S/n Fracc. Las Fuentes Tel.: 2-70-15. | Vespertino | 16FPP0005T | Profra. Mireya Jaime Crespo JACM-560623CH6 |
| Unidad No. 07 de Grupos Integrados | Paseos del Bosque S/n. Fracc. Fuentes | Vespertino | 16DGI0007B | Profr. Roberto Muñoz Acuña MUAR-600207LC3 |
| Unidad No. 19 de Grupos Integrados | Paseos del Bosque S/n. Fracc. Fuentes | Matutino | 16DGI0019G | Profra. Yolanda Hernández García HEGY-5811181HO |
| Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE) | Cerrada Paseos del Bosque S/n Fracc. Las Fuentes | Disconti- nuo | 16DBT0002J | Psic. Nora Aida Villegas Pozas VIPN-630613NDI |

PATZCUARO, NICH.

| INSTITUCION | DOMICILIO Y TEL. | TURNO | CLAVE | NOMBRE DEL DIRECTOR |
|---|---|------------|------------|--|
| Centro de Atención Múltiple "Lázaro Cárdenas" | Guty Cárdenas Esq Lerdo de Tejada Col Juventino Rosas | Matutino | 16DML0003D | Profr. Enrique García Olguín GAUE-540925564 |
| Centro Psicopedagógico | Guty Cárdenas Esq Lerdo de Tejada Col Juventino Rosas | Vespertino | 16FPP0001X | Profra. Ma. Eréndira Reyes Corral RECE-580602AE8 |
| Unidad No. 03 de Grupos Integrados | Guty Cárdenas Esq Lerdo de Tejada Col Juventino Rosas | Matutino | 16DGI0003F | Profra. Ana María Reyes Corral RECA-60013015A |

LA PIEDAD, MICH.

| INSTITUCION | DOMICILIO Y TEL. | TURNO | CLAVE | NOMBRE DEL DIRECTOR |
|---------------------------------------|--|------------|------------|--|
| Centro de Atención Múltiple | Km. 4.5 Carr. La Piedad - Numaran | Matutino | 16DML0008Z | Profra. Margarita Mendoza López MELM-43017CJ5 |
| Centro Psicopedagógico | Km. 4.5 Carr. Numaran Tel.: 2-98-54. | Vespertino | 16FPP0008Q | Profr. Salvador Landa Zepeda LAZS-600412NR3 |
| Unidad No. 15 de Grupos Integrados | Km. 4.5 Carr. La Piedad - Numaran | Vespertino | 16DGI0010P | Profra. Beatriz E. Alatorre Alejandro ALAB-500307833 |

SAHUAYO, MICH.

| INSTITUCION | DOMICILIO Y TEL. | TURNO | CLAVE | NOMBRE DEL DIRECTOR |
|---------------------------------------|---|------------|------------|---|
| Centro de Atención Multiple | Km. 5 Carr. Sahuayo-La Barc ^a | Matutino | 16DHL0011M | Profr. J. Trinidad Olvera Beas OEBT-520902IP8 |
| Unidad No. 15 de Grupos Integrados | Biv. L. Cárdenas No. 192; altos | Vespertino | 16DGI0015K | Profr. J. Trinidad Olvera Beas OEBT-5209021P |

ZACAPU, MICH.

| INSTITUCION | DOMICILIO Y TEL. | TURNO | CLAVE | NOMBRE DEL DIRECTOR |
|---------------------------------------|--------------------------------------|------------|------------|---|
| Centro de Atención Multiple | Mariano E. No. 117 Tel.: 3-01-64. | Matutino | 16DML0007Z | Profra. Matha Rosa Maya Flores MAFM-560523QII |
| Unidad No. 09 de Grupos Integrados | V. Guerrero No. 10 | Vespertino | 16DGI0009Z | Profra. Ma. Guadalupe Hernández R. HERG-570204TIA |

CD. HIDALGO, MICH.

| INSTITUCION | DOMICILIO Y TEL. | TURNO | CLAVE | NOMBRE DEL DIRECTOR |
|---------------------------------------|------------------|------------|------------|--|
| Unidad No. 11 de Grupos Integrados | Rayón No. 5. | Matutino | 16DGI0011O | Profra. María Gpe. Quiroz Rodríguez QURG-590212327 |
| Unidad No. 16 de Grupos Integrados | Rayón No. 5. | Vespertino | 16DGI0016J | Bianca Estela X. López Urquiza LOUB-510115MQ4 |

ZITACUARO, MICH.

| INSTITUCION | DOMICILIO Y TEL. | TURNO | CLAVE | NOMBRE DEL DIRECTOR |
|--|--------------------------------------|-------------|------------|--|
| Centro de Atención Múltiple | La Carolina S/n. | Matutino | 16DHL0006A | Profra. Marisol Gómez Pérez GOM-6201083E7 |
| Centro Psicopedagógico | Fracc. La Carolina S/n. | Vespertino | 16FPP0006S | Profra. Alfredo Medina García MEGA-510112UG566 |
| Unidad No. 06 de Grupos Integrados | Morelos Sur No. 20 Tel.: 3-06-44. | Matutino | 16DGI0006C | Profra. Leticia Contreras Espinoza COEL-610721KU7 |
| Unidad No. 20 de Grupos Integrados | Morelos Sur No. 20 Tel.: 3-19-14. | Vespertino | 16DGI0020W | Profra. Liduvina Palomares Mejía PAHL-441009MV4 |
| Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE) | Crecencio Morales Esq. Benito Juárez | Discontinuo | 16DBT0084H | Profra. José Luis Aviles Estrada AIEL-520923EJ8 |

CD. LAZARO CARDENAS, MICH.

| INSTITUCION | DOMICILIO Y TEL. | TURNO | CLAVE | NOMBRE DEL DIRECTOR |
|------------------------------------|---|------------|------------|---|
| Centro de Atención Múltiple | Agua Marina No. 205 La Orilla | Matutino | 16DHL0013K | Profra. Ma. Gloria Aleman de la Peña AEPG-560409 |
| Unidad No. 05 de Grupos Integrados | Av. Río Balsas y Queretaro S/n. Tel.: 2-16-90. | Vespertino | 16DGI0005D | Profra. Jose Luis Hernández V. HEVJ-560211LX3 |

MARAYATIO, MICH.

| INSTITUCION | DOMICILIO Y TEL. | TURNO | CLAVE | NOMBRE DEL DIRECTOR |
|--------------------------------|------------------------------------|----------|------------|--|
| Centro de Atención Múltiple | Noche Buena S/n. Tel.: 4-09-28. | Matutino | 16DHL0012L | Profra. Ma. Teresa Lozano García LOGT-63046U5A |

PURUANDIRO, MICH.

| | | | | |
|---------------------------------------|-----------------|------------|------------|--|
| Unidad No. 18 de Grupos Integrados | Galeana No. 115 | Vespertino | 16DGI0018H | Profr. Jose Luis Chavez Morales CAML-661031Q04 |
|---------------------------------------|-----------------|------------|------------|--|

Se hace la aclaración que las instituciones que corresponden a la región Uruapan, que están marcadas con un asterisco, - fueron visitadas personalmente y nos proporcionaron bastante información, la cual se puede consultar en los anexos 2, 3 y 4.

Las instituciones sin asterisco de esta misma región, a pesar de que se intentó obtener información de ellas, con base en una guía de observación, no se logró ya que no se pudo contactar a sus respectivos responsables. En algunos casos, se negaron a proporcionar la información solicitada, argumentando que se les tenía prohibido dar información.

Y aprovechando que estamos hablando de las instituciones a las cuales se pueden canalizar niños con dificultades en el aprendizaje, cabe recordar como un dato curioso la inauguración de la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje, en Córdoba, Veracruz, en el año de 1963.

Queremos destacar, también, que a partir de 1970 y con el cambio de actitud del Gobierno Federal hacia la atención de este tipo de niños, que el número de instituciones dedicadas a - dar diagnóstico y tratamiento a aquellos educandos que requie--ren de educación especial, ha ido en aumento. Inclusive, las - estadísticas que reporta la Dirección General de Educ. Especial en este sentido, nos permiten apreciar un considerable incremento en el número de instituciones de educación especial, así como el incremento de la demanda de este tipo de servicio. Véase anexo 5.

Por lo que respecta a el área de problemas de aprendizaje el número de instituciones creadas ocupa el primer lugar y por consiguiente , también tiene una capacidad de atención mayor. - Véase ANEXOS: 6 y 7.

Si bien estos datos se manejan a nivel global por la DGEE; no obstante, nosotros los utilizamos como un indicador de la presencia del grave problema que representan los niños con dificultades en el aprendizaje en los grupos regulares de la escuela primaria y probablemente en otros niveles educativos (secundaria, preparatoria y nivel superior).

Tan sólo en la región Uruapan reportaron los siguientes datos:

ALUMNOS QUE RECIBEN ATENCION EN EL AREA
DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

| <u>SERVICIO</u> | HOMBRES | <u>SEXO</u> MUJERES |
|-------------------------|---------|---------------------|
| Centros Psicopedagógico | 617 | 418 |
| Grupos Integrados | 1477 | 1039 |

De acuerdo con estos datos, se puede apreciar una mayor incidencia de los problemas de aprendizaje en los varones y una menor incidencia de los mismos en las niñas.

4.2 Personal que en ellas labora

En este apartado sólo nos ocuparemos del personal que labora en los Grupos Integrados y en los Centros Psicopedagógicos - por ser estos los más representativos y porque no se quiere ser reiterativo en el tipo de profesionistas que laboran en las diversas instituciones.

En el caso de los grupos integrados, los niños que a ellos asisten son atendidos por un profesor de primaria apoyado en una metodología especial que permite al niño el acceso a la lecto-escritura y el cálculo, con la finalidad de reintegrarlo a la escuela regular. El número de niños atendidos por el profesor es de 20, o de un poco más de esta cantidad.

En algunos casos, muy pocos por cierto, los grupos son atendidos por especialistas en determinada área de la educación especial o por algún psicólogo; predomina la atención a cargo del profesor de primaria.

Ahora bien, sabemos que la formación de un especialista en problemas de aprendizaje dura 4 años, y es cuando nos surge la interrogación: ¿Estará realmente capacitado el profesor de primaria que atiende el grupo integrado como para poder ayudar a -satisfacer las necesidades de educación especial de estos niños?

Por lo que toca a los centros psicopedagógicos, los casos de los niños con problemas de aprendizaje, son atendidos por diversos profesionistas; profesores especializados, médicos especialistas, trabajadores sociales, psicólogos y pedagogos, quienes laboran en equipo para dar diagnóstico y tratamiento multidisciplinario a cada uno de estos niños.

4.3. Requisitos de ingreso

El ingreso a los centros psicopedagógicos y a los grupos integrados depende, en parte, de la clasificación que hace la Dirección General de Educ. Especial, la cual clasifica a los aspirantes en: niños con dificultades en el primer año de la escuela regular y niños que presentan dificultades entre segundo y sexto años.

Así tenemos que los primeros deben de ingresar al grupo integrado, que es un servicio anexo a una escuela primaria y los segundos ingresarán a un centro psicopedagógico.

Otros requisitos de ingreso son:

- Estar inscrito en una escuela regular.
- Comprobar que el niño presenta problemas de aprendizaje, previa valoración psicopedagógica para evitar falsas alarmas.
- Solicitar la atención para el niño.
- Cumplir con el reglamento de la institución a donde sea canalizado el niño.

En pocas palabras,

- Cubrir el perfil de Ingreso que solicita la institución a donde es canalizado el educando.

En la práctica docente cotidiana, es el profesor quien observa las conductas de cada uno de los educandos y 'encuentra' que hay 'problemas', en algunos de ellos, para aprender la matemática, la escritura y la lectura, por lo tanto es él quien solicita la atención para estos niños. Lo hace a través de un oficio que va acompañado de un cuestionario que le es proporcionado por la Institución a donde se desea canalizar. Para esto, el profesor previamente ha informado a los padres del niño en cuestión; por lo regular los cita a la escuela o bien, acude al domicilio de éstos, para comunicarles el problema que hay sobre el aprovechamiento de su hijo. Les dice que éste 'no puede aprender algunas de las cosas que se le enseñan y que requiere de atención especial'. No obstante existe un pero: a veces el profesor, en ciertos casos, obra más por sentido común, más no por que se cuente con los conocimientos psicopedagógicos indispensables para tal fin.

C O N C L U S I O N E S

Consideramos que mientras no se concientice al profesor de educación primaria sobre el papel tan determinante que juega en la detección de niños con dificultades para el aprendizaje y - que para ello se le de una capacitación teórico-metodológica - adecuada, los problemas que esto acarrea seguirán presentándose y su incremento será mayor; provocándose con esto una pérdida - de recursos y esfuerzos de todo tipo (humanos, financieros, académicos, etc.) por la falta de información psicopedagógica respecto a como se deben de manejar este tipo de educandos.

Corresponde a las autoridades educativas, en general, brindar todos los apoyos necesarios al profesor de primaria para que se capacite en esta área de la educación especial, para que sea el primero en estar habilitado teórica y metodológicamente para participar en la detección de niños con desórdenes en el aprendizaje. Es el profesor el que más tiempo pasa con sus alumnos dentro del aula.

No debemos pasar por alto que la motivación es uno de los factores más importantes del aprendizaje, hay que tenerla siempre presente para despertar un mayor interés en el profesor de educación primaria hacia los conocimientos fundamentales sobre el área de problemas de aprendizaje (clasificación, causas y manifestaciones) para su manejo, ya que al ser utilizados correctamente permiten al docente coadyuvar en la atención interdisci

plinaria que se debe dar a los educandos con desórdenes en el aprendizaje.

Poner al alcance del profesor de educación primaria información específica a nivel de ciertas pautas o sugerencias para que lleve a cabo la detección de este tipo de escolares en los grupos formales donde desarrolla su labor cotidiana es necesario y conveniente. Una de estas pautas será la observación directa y sistemática de las diversas conductas que presenten los alumnos.

También es necesario, que el profesor ubique en el Estado, a todas aquellas instituciones dedicadas a dar diagnóstico y tratamiento a niños con problemas de aprendizaje, ya que estará en posibilidades de canalizar a ellas los casos que se le presenten; y si no lo hiciera estaría marginando social y académicamente a estos escolares.

A L T E R N A T I V A S

Un buen plan de estudio para formar docentes del nivel básico en el área de problemas de aprendizaje debería incluir las siguientes preguntas y, desde luego, dar respuesta a cada una de ellas:

- ¿Qué conocimientos requiere el profesor para descubrir niños con problemas de aprendizaje, los cuales muchas de las veces se encuentran formando parte de los grupos escolares, presentando una apariencia en sus conductas casi normal?
- ¿Qué instrumentos o métodos se le deben enseñar al profesor para que detecte estos problemas?
- ¿Qué información debe manejar para su ulterior canalización a centros psicopedagógicos para su tratamiento?

Una correcta formación del profesor en esta área del aprendizaje estaría enfocada, sobre todo, a desmitificar; es decir, a combatir aquellos mitos que hay en torno a los niños que presentan estos desórdenes.

Sugerir a las autoridades educativas en el Estado, el establecimiento de un Sistema de Divulgación de Información sobre Problemas de Aprendizaje que capacite, actualice, informe y, además forme al profesor en servicio a través de conferencias y publicaciones especializadas en esta temática (libros, revistas,

folletos) que respondan a las inquietudes particulares del profesor respecto a este t3pico.

Elaboraci3n e impartici3n de Cursos Sabatinos sobre problemas de aprendizaje a profesores de grupo regular en servicio de la regi3n Uruapan. Estos cursos se abocar3n a tratar tem3ticas generales (concepto de aprendizaje, que son los problemas de aprendizaje, causas que los originan, caracter3sticas de los mismos y pautas para su detecci3n) para su capacitaci3n y actualizaci3n; y estar3an a cargo de psic3logos educativos, pedagogos, etc., previamente convocados y contratados por el Departamento de Educaci3n Especial en el Estado.

Otra alternativa m3s ser3a proponer a los elaboradores del dise1o curricular de la Universidad Pedag3gica Nacional (Unidad Ajusco, en M3xico, D. F.) que integren en los planes de estudio de las licenciaturas que se imparten en la Unidad UPN-SEAD-163 Uruapan, una materia que se llame: La Pr3ctica Docente y los Problemas de Aprendizaje, porque dichos planes no contemplan contenidos de aprendizaje sobre esta 3rea tan importante. (Ver Anexos 8 y 9)

Se pretende reproducir el presente trabajo para hacerlo llegar a las zonas escolares de la regi3n para que a trav3s de sus responsables sea distribuido entre los directores y 3stos a su vez lo entreguen a los profesores. La finalidad es acercarlos a estos contenidos para que tomen conciencia del papel tan importante que juegan en la detecci3n de ni1os con problemas de aprendizaje y su canalizaci3n para el diagn3stico y tratamiento adecuados.

A N E X O S

ANEXO 1

INTRUCTIVO PARA LA PRUEBA DE ADQUISICIONES ESCOLARES

Introducción:

La prueba de Adquisiciones Escolares tiene como finalidad detectar a aquellos niños reportados por los maestros de los grupos regulares y que no presenten dificultades significativas en Lecto-escritura y Cálculo.

El detectar tales niños en este momento del proceso evitará aplicarles injustificadamente la prueba "Monterrey".

CARACTERISTICAS DE LA PRUEBA:

La prueba consta de cuatro áreas: Lectura, Comprensión, Escritura y Cálculo:

LECTURA:

Esta área esta constituida por 3 enunciados e integra un total de 15 palabras, (15 aciertos posibles).

COMPRESION:

Hay tres posibilidades de indagar la comprensión de la lectura; una por cada enunciado, (3 aciertos posibles).

ESCRITURA:

Esta área consta de 6 palabras y un enunciado con 4 palabras, -- (10 aciertos posibles).

CALCULO:

Esta área consta de 3 sumas y 3 restas, (6 aciertos posibles).

ADMINISTRACION DE LA PRUEBA:

La aplicación de la prueba presenta dos momentos:

MOMENTO 1:

Aplicación **COLECTIVA** de las áreas de **ESCRITURA Y CALCULO:**

Al calificar los logros del niño después de este momento puede suceder que:

- a.) El niño obtenga en: Escritura; 8 o más aciertos.
Cálculo; 5 o más aciertos.

En tal caso al niño **SE LE DEBE APLICAR** las áreas de Lectura y **Comprensión**.

- b.) El niño obtenga una puntuación inferior en **UNA O EN LAS DOS** áreas (Escritura y/o Cálculo).

En tal caso la prueba **SE DESCONTINUA** y el niño **RESULTA CANDIDATO** para la aplicación de la prueba Monterrey.

MOMENTO 2:

Aplicación **INDIVIDUAL** de las áreas de **LECTURA Y COMPRENSION** a los niños que hayan logrado los aciertos requeridos en Escritura y **Cálculo** (ver a.-)

Luego de calificar este segundo momento (2) puede suceder que:

- c.) El niño obtenga en: Lectura; 12 o más aciertos.
Comprensión; 2 o más aciertos.

3.

- 3 -

En tal caso el niño **NO ES CANDIDATO** para la aplicación de la prueba "Monterrey".

d.) El niño obtenga una puntuación inferior en **UNA O EN LAS DOS** áreas (Lectura y/o Comprensión).

En tal caso el niño **ES CANDIDATO** a la prueba de "Monterrey".

INSTRUCCIONES Y CONSIGNAS

Para el momento colectivo de la prueba es conveniente no trabajar con un número mayor de 10 niños.

Momento 1: (COLECTIVO)

Consigna: (Dictado de Palabras)

Ahora les voy a dictar unas palabras, ustedes deben escribirlas sobre estas líneas ... (Se señala).

- Las palabras deben dictarse en forma clara, es posible hacerlo en dos oportunidades y por ninguna razón deben ser recordadas.
- Es necesario verificar, antes de proceder al dictado de cada nueva palabra, que la mayoría de los niños hayan terminado de escribir la anterior.

Consigna: (Dictado de Enunciado)

Ahora les voy a dictar un enunciado, ustedes deben escribirlo sobre esta línea ... (S.S.)

- Se dicta el enunciado (SIN RECORTARLO) y luego se solicita a los niños que repitan lo que deben escribir (el enunciado).
- Si algún niño olvidó la parte final del enunciado, se le puede repetir pero siempre dictando todo el enunciado.

Una vez que los niños hayan terminado de escribir, también en forma COLECTIVA se les propone la realización de las MECANIZACIONES.

Consigna: (Mecanizaciones)

Ahora van a hacer estos problemas . . . (S.S.)

Los de este lado (S.S.) son de sumar (o de poner), el que está aquí (S.S.) es para que vean cómo se hace (modelo), ustedes deben continuar con los que siguen.

Cuando terminen van a seguir con los de este lado, (S.S.) estos son de restar (o de quitar), también el primero es para que sepan cómo se hacen.

Es necesario verificar si la consigna ha sido entendida, es pertinente repetirla (individual o colectivamente) si no ha sido -- comprendida.

Una vez que los niños hayan finalizado esta actividad, se les solicita la hoja de trabajo y se procede a calificarlas; a partir de los resultados puede ocurrir que:

- A.) La prueba se DESCONTINUA, (ver . I.B.)
- B.) Se continua aplicando INDIVIDUALMENTE Lectura y Comprensión (ver. I.B.)

Momento 2; (Individual)

Consigna: (Lectura)

Van a leer este enunciado (Se señala de corrido).

Si el niño logra leerlo se indaga la COMPRESION en forma inmediata, y se continua luego con el siguiente, procediendo de igual manera para la comprensión.

Si el niño no logra leerlo no se le cuestiona sobre la comprensión

- 5 -

y se le solicita que lea el segundo enunciado, si tampoco logra leerlo la prueba se discontinua.

Una vez concluida esta actividad se califica su producción y se procede según los incisos c. y d..

EVALUACION DE LA PRUEBA

Serán DESCARTADOS como CANDIDATOS a la prueba "Monterrey" sólo -- aquellos niños que obtengan la siguiente puntuación general:

LECTURA; 12 o más aciertos.
COMPRESION: 2 o más aciertos.
ESCRITURA: 8 o más aciertos.
CALCULO: 5 o más aciertos.

Si en UNA o más áreas el niño obtiene una puntuación inferior a -- la establecida, SERA CONSIDERADO CANDIDATO a la aplicación de la prueba de Preselección.

- * NOTA: En este caso se le informará al maestro que el niño no presenta los problemas en lecto-escritura y cálculo que él supone y por los que reporta al niño.

ADQUISICIONES ESCOLARES 1981**ESCRITURA****DICTADO**

Palabras: SOPA LODO PELOTA
 ROPA BLUSA MOSCA

Enunciado: LALO PINTA LA CASA

PREGUNTAS PARA LA COMPRENSION

- ¿ QUIEN MORDIO LA PELOTA ?
- ¿ QUE HIZO LA MAMA ?
- ¿ COMO ERA LA PIRATA QUE ROMPIO EL NIRO ?

PRUEBA DE ADQUISICIONES ESCOLARES

NOMBRE: _____ ESCUELA: _____

LECTURA

El perro mordió la pelota.

Mamá preparó un pastel.

El niño rompe la piñata morada.

ESCRITURA

MECANIZACIONES

$$2 + 1 = \boxed{3}$$

$$3 - 1 = \boxed{2}$$

$$4 + 3 = \square$$

$$8 - 3 = \square$$

$$6 + 4 = \square$$

$$9 - 5 = \square$$

$$7 + 2 = \square$$

$$9 - 9 = \square$$

| |
|-------|
| LECT. |
| COMP. |
| ESCR. |
| CAL. |

ANEXO 2

GUIA PARA LAS VISITAS A INSTITUCIONES

1.- DATOS GENERALES SOBRE LA INSTITUCION.

- 1.1. Escuela de Educación Especial "MARGARITA GOMEZ PALACIO"
- 1.2. Oficial Federal.
- 1.3. Aguililla s/n. Fracc. R. Cupatitzio c.p. 60070
- 1.4. 4-44-53
- 1.5. 8:00 a 14:00 hrs.
- 1.6. Profra. Eloy Carrillo Cahena, Lic. en Educación de Deficientes Mentales.

2.- ORGANIZACION GENERAL DE LA INSTITUCION.

- 2.1. Intervención Temprana, Pre escolar, Primaria.
- 2.2. Retardo en el desarrollo psicomotor, Intervención Temprana 30 días a 4.6 años
Deficiencia Mental:
Pre escolares 4.6 a 7.6 años
Primaria 7.6 a 14 años
Trastornos de Audición
Intervención Temprana 30 días 4.4 años
Pre Escolar 4.5 a 8.0 años
Primaria 7 a 15 años
Aprestamiento 1er. Nivel 7 a 9 años
2o. Nivel 10 a 13 años
3er. Nivel 14 a 15 años
- 2.3. Responden a los fines establecidos en el Artículo 30. de la Constitución Política de México.
- 2.4. Reside en la Dirección de la Escuela la organización, coordinación y operación del programa de atención y cada miembro del personal tiene señaladas en un manual de operación sus funciones.
No existe reglamento general que rijan las Escuelas de Educación Especial. En este Centro de Trabajo se ha elaborado un reglamento interno que se pondrá en funciones a partir del ciclo 90-91.
- 2.5. Para los alumnos hay normas de ingreso establecidas por la DDEE, según el Área (Deficiencia Mental, Audición) y el nivel educativo, el alumno debe cubrir el perfil para su ingreso. En el caso del personal se contrata por el Depto. de Educ. Esp., se requiere que la preparación profesional del aspirante sea afín al puesto e en su defecto, que sea semejante.
- 2.6. 6 Aulas para el área de D.M? 1 Hogar, 2 Cooperativas, 3 Talleres (Cocina, Carpintería, Costura), 1 Sala de Usos Múltiples, Área Administrativa, 3 Aulas para el área de Audición, 2 Aulas para intervención temprana, 2 Cámaras Gesoll Área de diagnóstico, con subfocos para Audiometrías, T.S, Psico. Terapia de Lenguaje, 3 patios, varias áreas verdes.
- 2.7. La relación con los padres se a través de entrevistas y Reuniones de Gpo. e generales, con el objetivo principal de intercambiar información o proporcionar sugerencias sobre la atención a los alumnos.
- 2.8. Ha sido básicamente de información sobre el servicio, e en el Área de Audición para solicitar inscripción para alumnos que se considere positivo para ellos la doble escolaridad, en este caso la trabajadora social se entrevista las veces que sean necesario, con el Titro. de Gpo. para conocer la evolución del alumno en el mismo.
- 2.9. No se cobra colegiatura el personal recibe sueldo de la SEP, Los padres pueden dar colaboraciones voluntarias mensuales, para mantenimiento y materiales didácticos pero por lo regular son mínimas éstas.

2.10

SEP
DDEE
Departamento de Educación Esp. en el Estado
Rptante. de Servicios en Uruapan.
Dirección Escuela

| | | |
|-------------------------|------------------|-----------------|
| Personal Docente | Equipo de Apoyo | Personal Admón. |
| 6 Mtro | 1 Psico. | 1 Srta. |
| 1 Intervención Temprana | 2 T.S. | 1 Intendente |
| 1 Audición | 1 Mtra. Lenguaje | 1 Vigilante |
| 4 Def. Mental | | |

3.- PERSONAL.

- 3.1. Dtora. Eloy Carrillo Cahena. Lic. en Educ. Def. Mentales 8:00 a 12:30 hrs. 21 años de antigüedad.
- T.Social Na. Teresa Espinoza Méndez, Pasante Lic. T.S. 8:00 a 13:00 hrs 10 años de antigüedad.
- T.Social Dolores Heredia López, Técnica T.S. 8:00 a 13:00 hrs. 3 años de antigüedad.

Psicóloga Ruth Saénz K. Pasante en Psic. Clínicas 8:00 a 13:00 hrs. 1 año de antigüedad.

Mtra. de Lenguaje Angélica Abarca S. Jer. Crédito en la Lic. de Problemas de Audición y Lenguaje 8:00 a 12:30 hrs. 6 años de antigüedad.

Mtro. Opo. de Intervención temprana Miriam Ledina B. Lic. Educ. Def. Mental 8:00 a 12:30 hrs. 10 años de antigüedad.

Mtro. Opo. Audición. (I.T. Pre Escolar y Primaria) Alma Silvia Abarca, pasante Psic.-Educ. Varios cursos OIRA en México 8:00 a 12:30 hrs. 6 años de antigüedad,

Maestros del Area de Deficiencia Mental.

1a. Etapa (1o y 2o Pre Escolar) Profra. Ma. de la Luz Mena. Titulada Psic. Educativa 8:00 a 12:30 hrs. 9 años de antigüedad.

2a. Etapa (1o y 2o Primaria) Profra. Ma. de Jesús Kénjex R. Lic. Problemas de aprendizaje 8:00 a 12:30 hrs. 10 años de antigüedad.

3a. Etapa (3o y 4o Primaria) Profra. Leticia Morelos B. Mtra. Educ. Primaria 8:00 a 12:30 hrs. 9 años de antigüedad.

4a. Etapa (5o y 6o Primaria) Profr. Ruperto Auchi C. Mtro. Educ. Primaria 8:00 a 12:30 hrs. 9 años de antigüedad.

Maestros de Taller del Area de Deficiencia Mental.

Carpintería. Arturo Córdoba V. Estudios Preparatoria 10:00 a 14:00 hrs. 4 años de antigüedad.

Cocina. Carmen Avilés P. 4o Crédito Educ. Prim. 12:00 a 14:00 hrs. 1 año de antigüedad.

- 3.2 Los cursos de actualización son organizados por Asesores de cada área (Def. Mental, Audición, I.T., Psicología, T.S. Lenguaje, a los cuales se informa sobre necesidades de asesoría).

Por parte de la Institución cada 15 días se realizan reuniones técnicas en las que se tratan temas relacionados con el servicio y el interés del mismo personal.

- 3.3 Los sueldos son proporcionados por la SEF, con las prestaciones propias de los trabajadores al servicio del Estado.
- 3.4 Por lo general la relación es con Médicos generales o especialistas, cuando algún alumno requiere atención: (Neurólogo, Otorinolaringólogo, Dentista, Pediatra, Audiólogo, etc) a través de T.S.

4. MEDICION Y EVALUACION.

- 4.1. Realizan evaluación inicial Mtros. de Opo. y equipo, quienes conjuntamente integran un diagnóstico que determina si requiere atención el alumno en la Eso. posteriormente evaluación media en Enero y final en Junio.

- 4.2 Psic. Aplicación Batería Wisc RM, Terman Merrill, Figuera Humana (Kappitz) Galatitico-visomotor (Bender).

Mtra. Lenguaje, Evaluación del desarrollo del lenguaje de acuerdo a los aspectos: Fonológico sintáctico, semántico y pragmático.

T. S. estudio social familiar

Las mediciones de los Mtros. de grupo son de acuerdo al área que atienden y siguiendo los lineamientos de la DGE. En Intervención temprana y Def. Mental se lleva un diagrama del funcionamiento y progreso de cada alumno en las cuatro principales áreas del desarrollo social y en varios aspectos del desarrollo personal (Independencia personal, Socialización, Comunicación, Ocupación) Se hace una interpretación cuantitativa y cualitativa de las observaciones realizadas.

En Audición se realiza evaluación de acuerdo a Nivel Pedagógico y desarrollo del lenguaje (Fonológico, sintáctico, semántico, pragmático).

- 4.3 Las evaluaciones se realizan en el horario estipulado anteriormente de 8:00 a 12:30

- 4.4 Neurólogo, Audiometristas, Otorinolaringólogo.

- 4.5 Se mencionó en el punto 4.2.

- 4.6. Para la evaluación continua se lleva una carpeta de evolución que contiene hojas de observaciones con tres apartados: Fecha, Observación y nombre de quien la realiza, en la carpeta es utilizada por Mtros. y equipo de apoyo.

- 4.7 Para la evaluación terminal se actualiza el diagrama y se analizan las observaciones de la carpeta de evaluación.

- 4.8 No

- 4.9 No

5. TRAMITACION.

- 5.1. ?

- 5.2 El establecido

- 5.3 No

- 5.4 Mtros y equipo, ya se ha señalado su preparación; en cuanto a supervisión, hay un equipo de asesores por área que atiende este aspecto, mediante visitas, reuniones reg. y cursos.

- 5.5. Para atender el aprendizaje adecuado de la lecto escritura y el cálculo se toma en cuenta el nivel de conceptualización del alumno, acerca de estos sistemas y se trabaja de acuerdo con las propuestas de aprendizaje de la DIES, cuyo marco teórico es la psicología evolutiva (Piaget).
- 5.6. Material de construcción, juguetes clasificables, o para contar, números y letras-móviles utensilios de cocina.
- 5.7. Material de desecho, objetos de uso personal (cepillo de dientes, toalla, jabón, papel sanitario) Colores, etc.
- 5.8. Actividades integradoras.
- 5.9. Desde el cuidado personal, actividades del hogar, hasta tareas sencillas de investigación.
- 5.10 15 o 20 minutos, dependiendo del interés de los alumnos, hay flexibilidad.
- 5.11 La asistencia es diaria o en el caso de I.T., es de 2 o 3 veces a la semana con programa para el hogar.
- 5.12 La Etia. de lenguaje da terapia individual o grupo pequeño según las características de los alumnos.
- 5.13 Con padres de familia hay sesiones grupales de orientación o sesiones individuales principalmente T.S. y Psicóloga, consistiendo en intercambio de puntos de vista y sugerencias.
6. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE AFECTA LA INSTITUCION.
- 6.1. No
- 6.2. El tiempo asignado al personal no basta para cubrir las actividades de programación análisis y actividades del programa.
- 6.3. Inconstancia en asistencia por problemas familiares y económicos. Dificultad para aceptar el problema del chico. Inquietud exagerada por los aprendizajes de lecto-escritura y cálculo.
- 6.4. Los comunes de las instituciones educativas.
7. EXPERIENCIAS PERSONALES QUE SE TENGAN EN RELACION CON LOS PROBLEMAS QUE TRATE LA INSTITUCION.
- La experiencia no ha demostrado que la constancia y tenacidad de los alumnos, así como el apoyo familiar son fundamentales para que se logre en la medida de las posibilidades de cada uno, su integración social.
8. OBSERVACIONES PERSONALES, SUBRENCIONES, CONCLUSIONES SOBRE LA INSTITUCION Y LOS SERVICIOS QUE ESTA PRESTA.
- Una inquietud que prevalece en la escuela es sobre la posibilidad de que los servicios de educación especial de carácter permanente como esta Escuela se labore hora horario de tiempo completo para dar un apoyo más eficaz.

Ely

ATTE.

Aljino del Valle de la Cruz
 TALLER Ely Carrillo

GUIA PARA LAS VISITAS A INSTITUCION .S.

Antes de visitar una institución es conveniente elaborar una guía que permita aprovechar lo más posible lo que se observe. Por ejemplo:

1. DATOS GENERALES SOBRE LA INSTITUCION.
 - 1.1 Nombre oficial de la institución.
 - 1.2 Tipo de institución: oficial, particular, patronato, - por cooperación, etc. (especificar en caso necesario, - o hacer las aclaraciones pertinentes).
 - 1.3 Dirección (calle, número, entre qué calles se encuen - tra, colonia, código postal).
 - 1.4 Teléfono (s).
 - 1.5 Horario general del o los servicios.
 - 1.6 Persona o personas responsables (preparación, datos de interés relacionados con ella).
2. ORGANIZACION GENERAL DE LA INSTITUCION.
 - 2.1 Tipos de servicios que ofrece.
 - 2.2 Tipo de niños que atienden (especificar trastornos, -- edad, etc.).
 - 2.3 Objetivos generales de la institución.
 - 2.4 Políticas y reglamentos.
 - 2.5 Requisitos para la admisión, tanto de los niños como - del personal que quiera laborar ahí.
 - 2.6 Descripción de las instalaciones (salones con que cuen - ta, patio y/o jardín, cámara de Gesell, etc.).
 - 2.7 Relación que establece con los padres.
 - 2.8 Relación que establece con la escuela regular.
 - 2.9 Colegiaturas: inscripción, diagnóstico, terapia, etc.
 - 2.10 Organigrama.*
3. PERSONAL.
 - 3.1 Personas que integran el equipo de trabajo (prepara -- ción, cargo que desempeñan, horario de trabajo, años - de experiencia, su nombre, etc.).
 - 3.2 Cursos de superación que promueva la institución para - su personal.
 - 3.3 Sueldos que se les asigna, prestaciones, etc.
 - 3.4 Conexión con otros profesionistas.
 - 3.5 Intervención del pedagogo.
4. MEDICION Y EVALUACION.
 - 4.1 Personal que la efectúa dentro de la institución.
 - 4.2 Tipos de mediciones y evaluaciones que se hacen.
 - 4.3 Horario.
 - 4.4 Profesionistas que apoyan en el diagnóstico fuera de la institución.
 - 4.5 Pruebas que se emplean en el diagnóstico (tanto estanda - rizadas como no estandarizadas, además de otros procedi - mientos).

- 4.6 Pruebas y/u otras formas para la evaluación continua.
 - 4.7 Pruebas y/u otras formas para la evaluación terminal - de una etapa o del tratamiento.
 - 4.8 Costo de las evaluaciones y/o diagnóstico.
 - 4.9 Otras formas o tipos de medición y/o evaluación que -- utilicen.
5. TRATAMIENTO.
 - 5.1 Tipos de servicios que ofrecen en relación al trata -- miento.
 - 5.2 Horario.
 - 5.3 Precios (global, por sesión, etc.)
 - 5.4 Personal encargado de administrar las terapias (preparación, superación, horario, etc.).
 - 5.5 Principales métodos que utilizan (para corregir la lectura, escritura, cálculo, etc.).
 - 5.6 Tipo de material con que cuenta la institución.
 - 5.7 Tipo de material que se le pide a los niños.
 - 5.8 Tipo de trabajo que se lleva a cabo en la institución -- con los niños.
 - 5.9 Tipo de trabajo que se asigna para la casa.
 - 5.10 Duración de cada sesión (especificar más o menos los -- criterios que se siguen para asignar el tiempo).
 - 5.11 Cuántas veces debe acudir el niño a terapia y por qué. -- Especificar los criterios que se siguen para asignar -- las.
 - 5.12 Tipo de administración de las sesiones (individual o -- por grupo) y por qué.
 - 5.13 Tipo de terapia que se proporcione a los padres y/u -- otros familiares, en caso de que se preste este servi -- cio (especificar su procedimiento).
6. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE AFRONTA LA INSTITUCION.
 - 6.1 Legales.
 - 6.2 Con el personal.
 - 6.3 Con los padres de familia.
 - 6.4 Con los niños.
 - 6.5 Otros.
 7. EXPERIENCIAS PERSONALES QUE SE TENGAN EN RELACION CON LOS -- PROBLEMAS QUE TRATE LA INSTITUCION.
 - 7.1 Posible seguimiento de uno o varios casos.
 8. OBSERVACIONES PERSONALES, SUGERENCIAS, CONCLUSIONES SOBRE -- LA INSTITUCION Y LOS SERVICIOS QUE ESTÁ PRESTA.
 9. ANEXOS (folletos, fotografías, materiales, etc.).

NOTA IMPORTANTE:

Al estar efectuando la visita, es necesario hacer las anotaciones inmediatamente a fin de que no se olviden datos importantes.

Nota

Gracias por su valiosa cooperación

Guía para las visitas a instituciones.

Centro Psicopedagógico
Uruapan

Respuestas:

1.- Datos Generales sobre la institución.

- 1.1 Centro Psicopedagógico Claves: Matutino: 16 FPP 0007R
Vespertino: 16 FPP 0007U
- 1.2 Oficial SEP - Dirección General de Educación Especial.
- 1.3 Calle Cuba Esq. con República de Chile. Fracc. Arroyo del
Pdlamo, Uruapan, Mich.
- 1.4 Tel. 1-79-56
- 1.5 Turno Matutino 8 a 12:30 hrs Vespertino 14:30 a 19:00
- 1.6 Matutino - Responsable: Profa. Rebeca Huanosto Mercado (Directora
Lic. en Deficiencia Mental (Normal Superior))
Vespertino - Responsable: Profa. Teresa de Jesús Trejo Espinosa
Lic. en Deficiencia Mental (Directora
(Normal Superior))

2.- Organización General de la Institución:

- 2.1 Atención en Problemas de Aprendizaje y/o Lenguaje, para niños en edad escolar (6-12 años)
- 2.2 Especialmente niños con dificultades en lecto-escritura y cálculo elemental
- 2.3 Brindar atención psicopedagógica a alumnos de 1º a 6º grado de la Escuela Primaria, que presenten dificultades específicas en el aprendizaje y/o lenguaje
- 2.4 Tomar del Folleto "Bases para una política de Educación Especial"
- 2.5 Alumnas - Estar inscritas en una primaria regular
- Al hacerse la valoración pedagógica comprobar que el niño presenta problema en el aprendizaje y/o

Lenguaje (no deficiencia mental)

127

Personal - cubrir el perfil del puesto que se solicita y hacer las gestiones necesarias ante la SEP y la Dirección General de Educación Especial.

2.6 - Consta de 3 Edificios, 2 de ellos cuentan con 14 cubículos de trabajo (cada uno), se utiliza 1 para cada turno. El tercer edificio son áreas comunes (Direcciones de cada turno, Salón de Usos múltiples y sanitarios)

2.7 - Constante - Se da a través de Seminarios de Orientación a Padres (Coordinados por Psicología y Trabajo Social)

- En cuanto al trabajo de Aprendizaje y Lenguaje, la comunicación es permanente maestro-padre de familia. También existen periodos específicos del año escolar en que se invita a los padres de familia a entrar a las sesiones de trabajo. Los objetivos de esto son variados pero podrían señalarse más específicamente los siguientes: a) Que el padre observe como el maestro trabaja con los alumnos y las técnicas que utiliza b) Que observe por sí mismo cual es el desempeño real de su hijo y los logros que ha alcanzado. c) Que el padre aprenda algunas estrategias elementales para poder ayudar a su hijo en casa; principalmente en sus tareas escolares.

2.8 - Constante - A través de Trabajo Social. La trabajadora social pasa a observar el trabajo de los grupos, constata el avance de los niños y de allí procede a establecer

contacto con la escuela regular. Visita directamente al maestro del niño en la primaria y se cerciora de que el avance del niño se este dando en ambos ambientes; (grupo de la primaria y grupo de Centro Psic.) ya que a veces ocurre que los niños empiezan a funcionar bien en Centro Psic. pero no logran generalizar los conocimientos y aplicarlos también en la primaria regular. Esto puede deberse tanto a dificultades particulares del niño en sus procesos de aprendizaje como a factores de tipo emocional.

2.9 Colegiaturas.

Se establece una cuota mensual, de acuerdo a las posibilidades de los padres. Por lo general es una cuota simbólica, de cualquier forma trabajo social investiga la situación socio-económica de la familia para determinar una cuota justa, que no signifique problema para los padres y menos que pudiera ser motivo de no asistencia por parte del niño, de modo que existen niños que quedan exentos de cubrir cuota mensual.

El dinero recabado se utiliza para compra de material didáctico y de aseo

2.10 Organigrama.

3. Personal. Director

3.1 - Maestros Especialistas, Psicólogo (s), Médico, Trabajador Social, Terapeuta de lenguaje, Secretaria e Intendente. (La preparación requerida para cada puesto, es lógicamente aquella que cubra el perfil profesional correspondiente).

3.2 - No son propiamente cursos, pero todos los miércoles son de junta técnica; allí se revisan casos específicos de alumnos, revisión de documentos técnicos y exposición de temas de interés por los diferentes especialistas, realizándose de manera rotativa.

A nivel Morelia el Depto. de Educación Especial promueve cursos de superación académica para las diferentes áreas, que están a cargo o son conducidos por los asesores técnicos respectivos. Desde Huixtla diariamente se dan de manera muy esporádica

A nivel DGEE (Dirección General de Educación Especial - SEP - México, D.F.), se promueven cursos de superación *para todas las áreas, anualmente en el mes de Julio, siendo los responsables de la conducción de estos cursos los compañeros asignados al Depto. de Programación Académica, de la DGEE.

3.3. \$600,000.00 por plaza para todas ¹³⁰ las áreas (mensual), incluye médicos, maestros, psicólogos, terapeutas y directores.

Los intendentes, secretarios y trabajadores sociales se ubican en un sueldo mas bajo por considerarse personal no docente.
\$400,000.00 mensuales aproximadamente.

3.4. Se realiza mucho énfasis en la interdisciplinariedad del trabajo.

3.5

4. - MEDICION Y EVALUACION. -

4.1. Los maestros de aprendizaje y el médico de lenguaje son los que hacen las valoraciones de acuerdo al problema (aprendizaje o lenguaje)

4.2 - Pedagógica, Psicológica, lenguaje y social.

4.3 - Los alumnos asisten al centro dos veces por semana recibiendo terapias de 80 minutos y 1 hora en lenguaje.
(aprendizaje).

4.- MEDICION Y EVALUACION

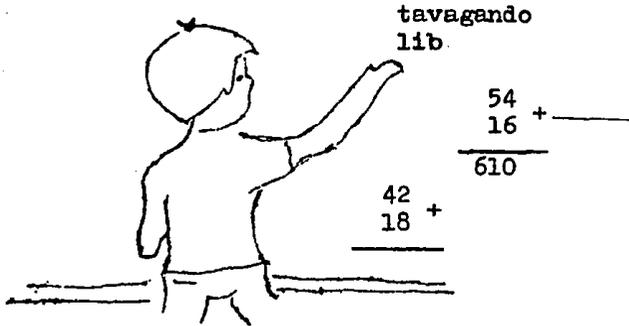
- 4.1 Maestro de aprendizaje, psicólogo, trabajador social y médico.
- 4.2 Evaluaciones pedagógicas, psicológicas, sociales y médicas.
- 4.3 No existe horario fijo para esta actividad, ya que se valoran durante todo el año escolar.
- 4.4. Generalmente no existe apoyo de particulares fuera de la institución. En casos especiales se solicitan servicios médicos especializados.
- 4.4 Trabajo social
- 4.5. (mon) Pruebas: monterrey, WISC-RM, Bender, pruebas pedagógicas - de acuerdo al nivel 1o. 2o. 3o. 4o. 5o. 6o.
1er. nivel 2o. nivel 3er. nivel
Evaluaciones de lenguaje.
Estudio socio-económico.
- 4.6 Cada maestro elabora sus evaluaciones al término de cada bimestre o cuando lo considere pertinente.
- 4.7 Se hace una evaluación de acuerdo al programa que se realice durante su asistencia al Centro.
- 4.8 No se cobra.
- 4.9 Cuando se requiere, el niño es consultado a médico (particular general o especialista según el caso).

5. TRATAMIENTO

- 5.1 Pedagógico y lenguaje.
- 5.2 En aprendizaje el tratamiento se da 80 minutos en cada terapia y una hora más si el alumno asiste a lenguaje.
- 5.3. De acuerdo a las posibilidades se fija una cuota voluntaria.
- 5.4 Maestros de aprendizaje y maestro de lenguaje.

- 5.5 Guía de la lengua escrita.
Propuestas de matemáticas.
Fichas de matemáticas.
Fichas de conceptualización de lengua escrita.
Propuesta de aprendizaje de la lengua escrita.
- 5.6 Propuestas y guías de la lengua escrita y matemáticas:
Seriación, cálculo.
Abécos.
Biblioteca con material infantil.
- 5.7 Libreta, lápiz, hojas, colores, resistol, tijeras, revistas y material de deshecho.
- 5.8 Lecto-escritura, matemáticas:
Comprensión del S.N.D., lectura de cantidades, juegos de socialización, comprensión de lectura y escritura, fluidez de la lectura, resolución de problemas matemáticos, resolución de operaciones, comprensión de valor posicional, encolumnamientos de U.F.C. etc. Ejercicios de respiración, masoterapia, ejercicios grafolexicos, trabajo con padres con resolución a la problemática que presenta el niño; visitas a escuelas, visitas domiciliarias, visitas a otras instituciones (médicas, asistenciales, recreativas etc.) Psicología, realiza trabajo de diagnóstico y hace devolución de resultados y en algunos casos se da orientación a padres.
- 5.9 actividades extraclase apoyados por el padre de familia.
ejercicio determinados por el área de lenguaje.
- 5.10 80 minutos en terapia grupal
40 minutos en terapia individual
6 minutos en terapia de lenguaje.
- 5.11 El niño asiste 2 veces por semana de acuerdo al reglamento ya que los grupos son limitados.
Los grupos se forman de acuerdo a las características (nivel conceptual en que se encuentran, de 5 o 6 niños por grupo.
- 5.12 Grupal.- las actividades son generales y de socialización.
Individual.- el niño requiere de mayor atención, igual en lenguaje.
- 5.13 Trabajo con padres: orientación y sugerencias.

Pagaesta



Juanito es un niño muy listo, pero

Su lectura, escritura y matemáticas son deficientes para el grado que cursa.

" EL CENTRO PSICOPEDAGOGICO " le ayudará a superar su problema.

¿ QUE ES UN CENTRO PSICOPEDAGOGICO ?

Son unidades Educativas en las cuales Maestros Especialistas, -- Psicólogo, Médico y Trabajador Social; laborando en equipo realizan detección, diagnóstico individual y tratamiento interdisciplinario.

¿ CUAL ES SU OBJETIVO ?

Brindar atención psicopedagógica a los alumnos de lo. a 6o. grado de la Escuela Primaria, que presentan dificultades específicas en el aprendizaje y/o lenguaje.

¿ COMO IMPARTE SUS TERAPIAS ?

En forma individual y grupal según la problemática del niño.

¿ CUALES SON LAS NORMAS DE INGRESO ?

- 1.- Estar inscrito en la Escuela Primaria y ser alumno regular.
- 2.- Presentar algún problema de lenguaje o aprendizaje.
- 3.- Cumplir los requisitos de inscripción.

I N F O R M A C I O N :

- DPTO. DE SERVICIOS REGIONALES DE URUAPAN, MICH.
PLAZA PUREPECHAS LOCAL "C"-308.
- EDIFICIO DEL CENTRO
ARROYO DEL PARAMO Y CUBA
FRACCIONAMIENTO ARROYO DEL PARAMO
URUAPAN, MICH.

1.- DATOS GENERALES SOBRE LA INSTITUCION

- 1.1.- CENTRO DE CAPACITACION DE EDUCACION ESPECIAL (sin nombre de personaje alguno o número. A nivel estatal es conocido como CECADEE Uruapan).
- 1.2.- OFICIAL (Con dependencia del Departamento de Educación Especial en Morelia y de la Dirección General de Educación Especial de México).
- 1.3.- Aguililla s/n, Fracc. Residencial Cuatititio, Uruapan, Micho.
C.P. 60070 (El CECADEE funciona en instalaciones que son propiamente de la Escuela de Educación Especial "Margarita Gómez Palacio").
- 1.4.- Tel. 4-44-53 (también a nombre de la Escuela de Educación Especial).
- 1.5.- Horario para el alumnado y parte del personal: 8.00 A.M. a 14.00 hs. para Director y parte del personal de 8.00 a 16.00 hs.
- 1.6.- Director: Profr. Pedro Castro Velasco, Licenciado en Pedagogía reconocido por UNAM.

2.- ORGANIZACION GENERAL DE LA INSTITUCION.

- 2.1.- La institución ofrece básicamente capacitación laboral. Paralelo a esto se trabaja con alumnos en las áreas de Independencia personal, Comunicación, Socialización y Ocupación.
- 2.2.- El CECADEE contempla la atención en cuatro tipos de problemas: Deficiencia mental, audición, trastornos visuales y problemas motrices. En la práctica la mayoría de los alumnos son deficientes en distinto grado. Cuatro presentan problemas de audición (dos de ellos aparejados con deficiencia). Algunos aparejados a la deficiencia presentan también problemas de distinto grado de coordinación psicomotriz. Por norma la atención para los jóvenes es de admisión de 14 a 20 años, pudiendo estar hasta los 24 ya que se contempla una permanencia de cuatro años. En la práctica se reciben jóvenes mayores de 20 años y los hay quienes ya rebasan los 24. La razón de esto es que, considerando la nula o escasa oportunidad de escolaridad especial para estos jóvenes, ha prevalecido el criterio de darles atención aun saltando sobre la norma.
- 2.3.- El objetivo general, según dicen textualmente los manuales, es "Capacitar laboralmente a los jóvenes que, por sus características, no tienen acceso a instituciones regulares". Se persigue pues, la integración social y laboral de los jóvenes.

2.4.- Políticas y Reglamentos.

Existe en el manual de organización un listado de las normas y reglamentos para el CECADEE. Se han extractado las más importantes en criterio de la Dirección para dar a los padres de familia. (Se anexan)

2.5.- Requisitos de admisión.

- Para el alumnado. Los padres de familia acuden a solicitar la atención. El Director realiza un entrevista inicial que de entrada permite apreciar si el joven puede corresponder a la institución. Si se prevee la correspondencia el joven es admitido en plan de observación con la pretensión que se integre al grupo durante un periodo de un mes. En este periodo el joven pasa por los talleres que se tienen a la par que se le realizan los estudios de Trabajo Social y Psicología.

En resumen para que el joven sea admitido se requiere básicamente que se integre al grupo y que su perfil corresponda. Para efectos de control escolar tiene que presentar el acta de nacimiento, cuatro fotografías tamaño infantil y el expediente ser validado por el Departamento de Educación Especial (El expediente deb contener la entrevista inicial, las fotos, las valoraciones de Trabajo Social, Valoración pedagógica, valoración psicológica: C.I. y de Orientación Vocacional).

- Para el personal se pide un perfil que está contemplado en el manual de organización para cada puesto (ver más adelante). Las dos vías son la oficial (SEP) y la sindical.

2.6.- Instalaciones.

Como ya se mencionó el CECADEE funciona actualmente en instalaciones que pertenecen a la Escuela de Educación Especial. Dispone, sin embargo, en exclusividad de una oficina para Dirección, de cuatro cubículos ocupados por Trabajo social, psicología y apoyo pedagógico, dos talleres. Comparte con la primaria dos talleres, servicios higiénicos, salón de usos múltiples, servicios higiénicos, patios y áreas verdes. La primaria cuenta con cámara de Gessell(3) susceptible de uso también.

Se podría considerar en general que las instalaciones son adecuadas y se dispone de mobiliario suficiente y también adecuado.

Si bien se comparten instalaciones con primaria especial, se puede considerar que en este momento es posible dicha convivencia. El único problema lo representa el compartir el taller de carpintería ya que los jóvenes no pueden ocupar dicho taller en la jornada marcada.

Es deseable contar en futuro próximo con instalaciones propias.

2.7. Relación con los padres.

Con los padres de familia se reclama una relación muy estrecha para garantizar la superación de los jóvenes.

Se requiere su presencia para las distintas valoraciones (Psicología, Trabajo social y Pedagógica). Se trabaja con ellos tanto a nivel personal como grupal (Programa de Padres). Hay plena disposición del personal para atenderlos prácticamente a cualquier hora.

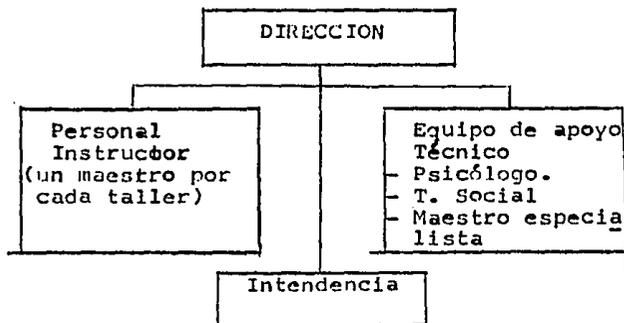
2.8. Relación con escuela regular.

Es escasa a este nivel ya que la mayoría de los alumnos deben proceder de la primaria Especial. EL CECADEE se contempla como continuación de la primaria especial y nivel terminal de la Educación Especial.

2.9.- La atención es gratuita. No existe cobro ni de inscripción, ni colegiaturas, ni pago alguno por estudios. Se establecen de común acuerdo con los padres de familia "Cuotas de cooperación voluntaria" pero éstas no tienen ni carácter obligatorio ni son causa de restricción alguna. En la práctica son pocos los padres que cubren todas las mensualidades. En este momento están fijadas en \$ 2 500.00 (DOS MIL QUINIENTOS) mensuales. Veinticinco mil anuales.

Por estos pagos se extienden recibos oficiales bajo control de Recursos Financieros de la SEP.

2.10.- ORGANIGRAMA



3.- PERSONAL (*)

3.1.- a.- Director

Escolaridad

Título de maestro especialista en D.M. o psicólogo.(+)

Experiencia

Mínimo: ejercer tres años funciones docentes en CECADEES o E E E

b.- Instructor

Certificado de estudios técnicos en la especialidad del taller.
Recibir capacitación técnico-pedagógica para el puesto.

mínimo; tres años de ejercer la especialidad y preferentemente experiencia docente.

| | | |
|--------------------------|--|---|
| c.- Maestro especialista | Título de maestro especialista en el área (D.M. audición, T. visuales, T. motores) | Mínimo: tres años de ejercicio de funciones docentes. |
| d.- Psicólogo | Título a nivel licenciatura | Mínimo: tres años de ejercicio en Ed. especial. |
| e.- T. Social | Título a nivel licenciatura. | Mínimo: tres años de ejercicio en Ed. especial. |

(+) Para el Director también se pide la acreditación de un 70 % de los cursos impartidos por la Dirección General de Educación Especial en el año anterior al nombramiento.

(*) El perfil corresponde a los lineamientos marcados por la Dirección General de Educación Especial.

En el CECADDE Uruapan en la práctica la mayoría del personal no contaba en el momento del nombramiento con dicho perfil.

3.2. Cursos de promoción.

La Dirección General de Educación Especial promueve cursos de verano en la ciudad de México para todo el personal. En la práctica el personal asiste a muy pocos por el costo que representa (traslado, alimentación, hospedaje). El Departamento de Educación Especial también debe promover cursos para Directores y por áreas. Dichos cursos regularmente se celebran en Morelia a nivel estatal. Excepcionalmente se llevan a cabo por regiones o en los propios centros de trabajo. En la práctica hace tiempo que no se realizan de manera sistemática.

3.3.- Sueldos.

Las claves de sueldos para Director, psicólogo y maestro especialista cubren veinte horas de trabajo y la percepción es un poco superior a las de un maestro de primaria. Director y psicólogo cuentan con doble plaza. Hay dos maestros especialistas.

La percepción de la Trabajadora social es similar a la de un maestro de primaria aunque debiera (injustamente) cubrir ocho horas diarias.

Los maestros de taller tiene claves correspondientes a maestros de taller en secundarias con nombramientos de treinta horas semanales.

Sólo hasta este año se habló de cubrir pasajes para Directores cuando se reclame de Morelia su presencia. Hubo también una pequeña dotación de material de oficina.

3.4.- Conxión con otros profesionistas.

A nivel institucional se tiene un acuerdo con el Instituto Universitario "Don Vasco". Desde el curso anterior dos estudiantes de los semestres séptimo y octavo realizan simultáneamente prácticas y su servicio social en el CECADEE. Cubren veinte horas semanales durante un año. Dichas estudiantes colaboran en el área de Trabajo Social.

Se contempla la posibilidad de establecer convenio similar con la Universidad Michoacana para apoyo en área médica.

3.5.- Intervención del pedagogo.

La intervención de este profesionista se pudiera contemplar en el apoyo tanto a instructores como a padres de familia y los propios alumnos.

A los instructores en la elaboración de programas modulares y en el propio programa de capacitación con el alumnado. Igualmente en la evaluación de dichos programas y en el seguimiento de alumnos.

También el apoyo a instructores y padres de familia en programas de trabajo para los alumnos en las áreas de independencia personal, comunicación, socialización y ocupación. Seguimiento y evaluación de dichos programas.

El trabajo de este profesionista debiera ser como el de los demás interdisciplinario.

4.- MEDICION Y EVALUACION.

4.1.- Todo el personal participa en dos tipos de evaluación: uno al alumnado y otro al propio trabajo.

A los alumnos cada elemento del personal realiza evaluaciones desde su propio campo.

4.2.- En los programas modulares participa en instructor, psicólogo y maestro especialista prioritariamente. También se considera la participación del Director y Trabajo social.

En los programas sociodaptativos (independencia, comunicación socialización y ocupación) todo el personal pero prioritariamente el instructor y maestro especialista.

En una evaluación de personalidad el psicólogo e instructor.

En pruebas psicométricas el psicólogo.

EN lo relativo a orientación vocacional el instructor y psicólogo.

En lo relativo a Trabajo social (dinámica familiar, condiciones socioeconómicas) la trabajadora social.

La evaluación al trabajo del personal la realiza el mismo personal y el director.

4.3. Las evaluaciones se realizan durante la jornada de trabajo del personal y del alumnado. En caso de pruebas de C. I. preferentemente en primeras horas.

4.4.- Profesionistas que apoyan.

Médicos generales, neurólogos y en un caso psiquiatra (no participan directamente en la integración del diagnóstico)

4.5.- Pruebas empleadas en diagnóstico

PSICOLOGIA:

- WISC-R (Con reservas por la edad en cuanto resultados)
- Figura humana (Koppitz)
- TEST GUESTALTICO VISONOTOR DE BENDER
- RAVEN
- * LA aplicación de pruebas para jóvenes de CECADDEE no está totalmente normatizada. El psicólogo aplica su criterio respecto a la aplicación de determinados instrumentos.

Por lo que respecta a orientación vocacional se realizan entrevistas con padres de familia y con el alumno, observaciones de diversos aspectos en el trabajo mismo y la aplicación de una muestra de trabajo en que se valora tanto el tiempo en que la realiza como la calidad de ejecución.

TRABAJO SOCIAL:

Estudio social de primer nivel. A través de la entrevista y observación permite detectar las condiciones socioeconómicas de la familia, el nivel cultural, la dinámica familiar, etc.

ORIENTACION VOCACIONAL:

Para la ubicación del alumno en algún taller de la institución o incluso para buscar su ubicación en algún taller fuera de la misma el psicólogo realiza entrevistas tanto con los padres como con el alumno. Estas entrevistas pretenden detectar las expectativas de los padres, los antecedentes ocupacionales del alumno, sus gustos, inquietudes y la dinámica en torno al alumno. Se conjunta con lo anterior observaciones que sobre distintos aspectos hace el mismo psicólogo y los instructores de los distintos talleres en donde debe el alumno rotar. Se aplican igualmente de inicio muestras de trabajo que pretenden detectar la habilidad del alumno para determinadas actividades.

PEDAGOGIA:

Paralelo al trabajo de capacitación laboral se siguen trabajando con los alumnos aspectos socioadaptativos (Independencia, comunicación, socialización y ocupación) por lo que pasado un tiempo razonable de observación al

alumno y con la información proporcionada por los padres se realiza una primera evaluación que permite establecer un programa de trabajo. Esta evaluación corresponde a las formas conocidas por las siglas PAC 1 o 2 según se considere.

Las formas PAC consideran cuatro grandes áreas programáticas: Independencia, comunicación, socialización y ocupación. Dentro de cada área se consideran distintos apartados así por ejemplo en Independencia se consideran: Hábitos en la mesa, limpieza, cuidado del vestido, movilidad y salud. En Comunicación: lenguaje, dinero, tiempos y medidas, escritura y lectura. En Socialización: tiendas, aspectos sociales, colaboración en casa, cuestiones económicas e iniciativa social. En Ocupación: Actividades manuales, ocupación del tiempo libre, aplicación y calidad, rapidez e iniciativa, puntualidad y cuidado de material y herramientas. Cada aspecto a su vez considera distintos logros que van de los más fáciles a los más complejos.

4.6. La evaluación continua.

Dicha evaluación se contempla en el CECADDE. Tanto el instructor como los elementos del equipo de apoyo deben realizar esta evaluación prioritariamente en base a la observación y el asentamiento por escrito de las mismas. En caso de que se considere necesario y en cualquier momento del curso escolar puede reunirse todo el personal para analizar un caso específico.

4.7. Evaluación terminal, de etapa o tratamiento.

- La evaluación a través de los formatos PAC está contemplada en tres periodos al año (al inicio, a medio curso y al final)
- En el área de Trabajo Social se contemplan revaloraciones cada dos años. Se elaboran distintos reportes cuando se considere necesario: conductas anormales del alumno, inasistencias frecuentes, absentismo prolongado. Igualmente cuando el alumno ha egresado de la institución y/o se ha incorporado al medio laboral se le debe hacer un seguimiento y evaluaciones.
- *Evaluación de Personalidad: dos veces al año. se califican 13 aspectos.*
- En el área de Psicología también se contemplan revaloraciones cada dos años o antes si por alguna causa así se considera.
- En lo relativo al trabajo con programas modulares si bien la evaluación es continua también está contemplada cuando se considera que el alumno ha concluido algún módulo o se le considera apto para su integración al medio laboral en el taller que se le capacita.

4.7. Costo de evaluaciones y/ o diagnóstico.

No hay cobro alguno.

5.- TRATAMIENTO

5.1. Servicios

El objetivo del CECADIE es la capacitación laboral. Si bien a algunos alumnos se brindan orientaciones respecto a problemas específicos (psicomotrices por ejemplo) no es ésta propiamente la finalidad de la institución ni cuenta con personal capacitado para el tratamiento de jóvenes con problemas de audición, lenguaje o visuales.

Los maestros especialistas en D.M. brindan apoyo a alumnos en grupos pequeños en aspectos como la lecto-escritura, el cálculo elemental, manejo de dinero, medidas etc. pero como apoyo a los programas de capacitación laboral.

En psicología también se implementan programas específicos ya sea individuales o en pequeños grupos pero también como apoyo al objetivo de capacitación y de integración sociolaboral.

Existe un programa de trabajo con padres de familia que también persigue el orientar a los padres para que puedan ayudar a sus hijos a desenvolverse mejor e integrarse al medio social y laboral.

Horarios.

A lo largo de la jornada laboral (8.00 a 14.00 HS)

5.3. Precios.

Gratuito.

5.4. Personal encargado de proporcionar terapias.

Psicólogo, maestros especialistas.

Los horarios se establecen según los grupo y sus necesidades a lo largo de la jornada laboral.

5.5. Principales métodos que utilizan.

La teoría que prevalece para tratamientos es la piagetiana.

5.6. Material con que se cuenta.

- Psicología; formatos para aplicación y evaluación y reportes.
- Formatos para la aplicación, evaluación y reportes de los PAC.
- Formatos para reportes de estudios de Trabajo Social.
- Formatos para la integración de los estudios de Orientación vocacional
- Los talleres disponen de mobiliario y maquinaria apropiados así como herramienta propia.

5.7.- Material que se solicita.

El propio para la capacitación (madera, lijas, clavos, barniz, rafia, malla, agujas, etc).

5.8. Tipo de trabajo que se lleva.

Capacitación laboral (carpintería, manualidades, cocina) y trabajo con aspectos socioadaptativos.

5.9. Trabajo en casa.

El CECADEE al igual que la escuela regular es sólo un apoyo. El trabajo de formación y desarrollo de los jóvenes se realiza primordialmente en casa, en la comunidad circundante y en el medio social en general. La institución, en este sentido, brinda orientación a los padres y a los propios alumnos teniendo como guía los diagramas de evaluación personal y los aspectos contemplados en las formas PAC. En la propia capacitación laboral es también de desear que los jóvenes continúen las actividades, que en los talleres realizan, en la propia casa.

5.10, 5.11 y 5.12. Como ya se mencionó el CECADEE no brinda propiamente terapias. El trabajo es propiamente de capacitación laboral y en lo relativo a aspectos socioadaptativos para perseguir la integración social y laboral de los jóvenes. En el caso de algunos jóvenes se pretende implementar programas que propicien por ejemplo el desarrollo de la atención.

Las sesiones de apoyo que se brindan a los jóvenes se realizan en pequeños grupos y lo forman aquellos que tienen características afines respecto a su C. I., a sus antecedentes formativos o al grado de conceptualización que han adquirido respecto a aspectos específicos (lecto-escritura, cálculo elemental, manejo de dinero, etc).

5.13. Terapia a padres.

A los padres se les brinda prioritariamente orientación respecto a las conductas que en los diversos aspectos de las cuatro áreas deben trabajar con sus hijos.

Se realizan pláticas grupales o individuales tendientes a propiciar una mejor aceptación de sus hijos o a "inyectarles ánimo" para que no desmayen en el trabajo de formación.

6.- PRINCIPALES PROBLEMAS

6.1. Este servidor considera que hace falta una legislación que no sólo proteja al deficiente o disminuido sino que propicie su integración al medio social y laboral. La mera enunciación de principios ha resultado insuficiente.

Hace falta, por ejemplo, una legislación que obligue a las empresas a aceptar jóvenes con alguna disminución en trabajos que si pueden desempeñar.

Hace falta también una legislación que prohíba a los medios de comunicación (T.V.) ridiculizar a niños y jóvenes con características especiales.

6.2.- Con el personal.

La institución lamentablemente no está ajena ni a los problemas políticos ni a los vicios del sistema. Particularmente la coyuntura político sindical que se está viviendo en el estado ha afectado.

Han existido presiones por ejemplo para paros o para que el personal participe en distintas actividades que lo distraen del ejercicio de sus funciones y de la atención al servicio.

Dichos paros, ya sea de un día o no se diga más prolongados afectan seriamente el trabajo con los jóvenes pues impiden que éstos se acostumbren a un ritmo de trabajo que garantice al futuro una buena integración laboral.

6.3.- Con los padres.

Muchos de ellos no han tomado cabal conciencia de su responsabilidad y de manera particular ante un hijo en estas condiciones.

Los hay quienes consienten mucho al hijo e impiden su desarrollo. No propician por ejemplo su asistencia puntual y constante. No llevan a cabo los programas que se les proponen.

Los hay (afortunadamente cada vez menos gracias al trabajo de concientización) que consideran a la institución más como guardería que como un centro de capacitación. Los hay quienes desearían que la custodia de los hijos fuera permanente (internado) y vitalicia.

Hay padres (sobre todo los de mayor edad) que parecen sentirse ya cansados y su participación con la institución es como de mero compromiso. Los hay que, con un amor mal entendido o por orientaciones comentarios un tanto aventurados de diversos especialistas (neurólogos sobre todo) mantienen expectativas determinadas sobre sus hijos ("puede aprender a leer y a escribir") y sufren de frustraciones achacando al personal o a la institución la incompetencia.

6.4. Con los jóvenes.

Se dan los propios de la edad y las condiciones: apatía, inconstancia, falta de atención. De manera excepcional agresividad con sus compañeros y el personal.

7.- EXPERIENCIAS.

El trabajo en la institución ha resultado interesante y ha sido una experiencia distinta y agradable. Este servidor había trabajado con jóvenes con un nivel intelectual y cultural medio y alto. El trabajar con jóvenes disminuidos mental u orgánicamente le ha dado una mayor sensibilidad. Le ha permitido detectar muy de cerca que hay muchos jóvenes a los cuáles Dios, la naturaleza o como se le quiera llamar

no ~~podó~~ de ciertas cualidades y a los cuales hay que ayudar a que se desarrollen. Jóvenes que hay que ~~tantar~~ con su dimensión humana sin caer con ellos en extremos de sobreprotección o abandono. Que es necesario educar mucho a la sociedad para lograr su aceptación plena. Que hay que trabajar mucho para que lo propios padres, la familia y la sociedad en general no los minimicea

Hay que trabajar también mucho para que el personal que trabaja con estos niños y jóvenes no sólo tenga una formación profesional específica sino sobre todo la disposición al trabajo. Que se tome conciencia de que como instituciones únicas en su tipo deben brindar un mejor servicio ya que los asistentes a las mismas no tienen otras opciones de elección.

8.- OBSERVACIONES PERSONALES, SUGERENCIAS.

Es deseable que los maestros en general y particularmente los que tienen alguna autoridad o representación (directores, supervisores) conozcan mejor el trabajo de las instituciones para que puedan canalizar oportunamente y de manera adecuada a los niños y jóvenes sujetos de la educación especial y que propicien en sus niños y la comunidad circundante la cabal aceptación e integración de niños y jóvenes con características especiales.

Es deseable que esta información y la que se pueda brindar sirva de manera inmediata al solicitante de la misma pero que rebase este mero objetivo inmediato y en un plazo no muy largo se revierta en provecho de quienes necesitan la educación especial

mayo del 90.

Información proporcionada por
Profr. Pedro Castro Velasco
Director del CECADDE-Uruapan.

D.G.E.E.

ANEXO 5

| INSTITUCIONES DE EDUCACION ESPECIAL Y ALUMNOS ATENDIDOS | 1981-1982 | | 1982-1983 | | 1983-1984 ⁽¹⁾ | |
|---|-----------|---------|-----------|---------|--------------------------|---------|
| | INSTIT | ALUMNOS | INSTIT | ALUMNOS | INSTIT | ALUMNOS |
| TOTAL | 779 | 110 958 | 907 | 123 352 | 1 002 | 135 739 |
| Escuelas | 403 | 35 468 | 412 | 36 193 | 421 | 37 122 |
| Unidades de Grupo Integrado | 275 | 52 250 | 338 | 62 249 | 389 | 71 066 |
| Centros Psicopedagógicos | 82 | 20 564 | 123 | 22 068 | 138 | 24 254 |
| Centros de Capacitación de Educación Especial | 19 | 2 676 | 34 | 2 842 | 45 | 3 297 |
| Centros de Diagnóstico y Canalización ⁽²⁾ | | | | | 9 | |

⁽¹⁾ Resultados preliminares.

⁽²⁾ A partir del ciclo escolar 1983-84 se ofrece el servicio de Diagnóstico y Canalización. La población atendida en los Centros de Diagnóstico y Canalización se encuentra registrada en la Institución a la que fue canalizada.

Fuente: Dirección General de Educ. Especial, La Educación Especial en México; México, grupo Edit. Mexicano, 1985, p. 25.

ANEXO 6

26

| INSTITUCIONES DE EDUCACION ESPECIAL POR AREA | AREA DE ATENCION | CICLO ESCOLAR | | |
|--|-------------------------------------|---------------|-----------|--------------------------|
| | | 1981-1982 | 1982-1983 | 1983-1984 ⁽¹⁾ |
| | TOTAL | 779 | 907 | 1 002 |
| | Deficiencia Mental | 194 | 216 | 239 |
| | Trastornos de audición y Lenguaje | 47 | 63 | 58 |
| | Impedimentos Motores | 11 | 11 | 12 |
| | Trastornos visuales | 14 | 16 | 19 |
| | Problemas de Aprendizaje | 275 | 338 | 389 |
| | Problemas de Aprendizaje y Lenguaje | 78 | 123 | 136 |
| | Problemas de Conducta | 32 | 23 | 23 |
| | Alteraciones Múltiples | 128 | 127 | 126 |

Fuente: Dirección General de Educ. Especial, la Educación Especial en México; México, grupo Edit. Mexicano, 1985, p. 26.

ANEXO 7

| ALUMNOS ATENDIDOS POR AREA | AREA DE ATENCION | CICLO ESCOLAR | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|---------------|-----------|--------------------------|
| | | 1981-1982 | 1982-1983 | 1983-1984 ⁽¹⁾ |
| | TOTAL | 110 958 | 123 352 | 135 739 |
| | Deficiencia Mental | 24 022 | 26 266 | 28 398 |
| | Trastornos de audición y Lenguaje | 5 608 | 5 962 | 6 098 |
| | Impedimentos Motores | 1068 | 1 212 | 1 334 |
| | Trastornos visuales | 927 | 1 032 | 1 136 |
| | Problemas de Aprendizaje | 64 932 | 78 623 | 88 466 |
| | Problemas de Lenguaje | 6 171 | 5 194 | 6 102 |
| | Problemas de Conducta | 8 230 | 5 063 | 4 205 |

Fuente: Dirección General de Educ. Especial, la Educación Especial en México; México, grupo Edit. Mexicano, 1985, p. 27.

ANEXO 8

LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD UPN - 163 URUAPAN
SUB-CENTROS EN APATZINGAN Y CD. LAZARO CARDENAS, MICHOACAN



I N V I T A

S. Z. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

A LOS PROFESORES EN SERVICIO, EGRESADOS DE LA NORMAL
A QUE INICIEN LOS ESTUDIOS DE LICENCIATURA EN
EDUCACION BASICA PLAN '79.

PLAN DE ESTUDIOS '79

| AREA DE FORMACION BASICA | | | | | | | |
|--|----|---|----|---|----|--------------------------------|---|
| HISTORIA DE LAS IDEAS I | 9 | REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL I | 9 | MATEMATICAS I | 15 | SOCIEDAD MEXICANA I | 9 |
| HISTORIA DE LAS IDEAS II | 9 | REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL II | 9 | MATEMATICAS II | 15 | SOCIEDAD MEXICANA II | 9 |
| AREA DE INTEGRACION VERTICAL | | | | AREA DE CONCENTRACION PROFESIONAL | | | |
| POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO | 9 | METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION I | 15 | INTRODUCCION A LOS METODOS ESTADISTICOS | 15 | PEDAGOGIA: LA PRACTICA DOCENTE | 9 |
| PROBLEMAS DE EDUC. Y SOC. EN MEXICO | 9 | METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION II | 15 | CRITERIOS DE EVALUACION | 9 | PEDAGOGIA: BASES PSICOLOGICAS | 9 |
| PROBLEMAS DE EDUC. Y SOC. EN MEXICO II | 9 | GRUPOS Y DESARROLLO | 9 | CONTENIDOS DE APRENDIZAJE | 9 | ANALISIS PEDAGOGICO | 9 |
| OPTATIVA | 9 | EXPRESION Y COMUNICACION | 9 | APRENDIZAJE Y DESARROLLO DEL NIÑO | 9 | ENSAYOS DIDACTICOS | 9 |
| SEMINARIO | 30 | | | | | | |

REQUISITOS DE INSCRIPCION

- 1.- ORIGINAL Y UNA COPIA DE:
 - A) CEDULA, TITULO O ACTA DE EXAMEN
 - B) CERTIFICADO DE ESTUDIOS DE NORMAL
 - C) ACTA DE NACIMIENTO
 - D) TALON ULTIMO CHEQUE
- 2.- DOS FOTOGRAFIAS TAMAÑO INFANTIL DE FRENTE
- 3.- PAGO DE \$200.00 POR INSCRIPCION



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO
MEXICO

La UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL convoca a los profesores
en servicio de las escuelas primarias a cursar la:

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PLAN DE ESTUDIOS
1985

PROYECTO ESTRATÉGICO No. 1



**OBJETIVOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION
PRIMARIA UPN, PLAN 1985**

Continuar la formación profesional de los maestros de educación primaria en servicio.

- 2 Favorecer la organización y la sistematización de la reflexión del estudiante sobre su práctica docente, con los elementos teóricos y práctica de la investigación, elementos que posibiliten la adopción y el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras.
- 3 Contribuir a que el estudiante valore el papel que juega la salud física y mental en el desarrollo individual y social para que durante sus estudios y su ejercicio profesional oriente sus acciones.
- 4 Consolidar en el estudiante la comprensión de los fines y valores de la educación nacional y de la responsabilidad social del profesor en la escuela y en la comunidad, para dar respuestas adecuadas a las necesidades y aspiraciones de los individuos y de la sociedad.
- 5 Propiciar en el estudiante actitudes reflexivas, críticas y creativas de clara orientación humanística ante la labor docente, mediante el análisis de la educación con su sentido de formación cultural, científica y técnica, y con su carácter democrático y de solidaridad nacional e internacional en el contexto históricossocial de México.
- 6 Favorecer la convicción nacionalista del estudiante mediante el análisis, la sistematización y la proyección de la experiencia histórica de la práctica docente en la escuela mexicana.
- 7 Favorecer la comprensión, adopción, elaboración y desarrollo de propuestas pedagógicas, así como la toma de decisiones frente a los problemas que se presentan en el aula y en la comunidad, mediante la revisión crítica de los actuales conocimientos psicopedagógicos y de su experiencia docente.
- 8 Fortalecer en el estudiante su capacidad de participación en la generación de la cultura y en particular de la cultura pedagógica, estimulando su interés por la actualización permanente de sus conocimientos ante los avances de la cultura, la ciencia y la tecnología, y las nuevas necesidades de los individuos y de la sociedad.

PLA I DE ESTUDIOS

151

AREA BASICA

| | | | | |
|-----|---|---|---|--|
| I | PEDAGOGIA LA PRACTICA DOCENTE | GRUPO ESCOLAR | ESCUELA Y COMUNIDAD | TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION I |
| II | TEORIAS DE APRENDIZAJE | DESARROLLO DEL NIÑO Y APRENDIZAJE ESCOLAR | FORMACION SOCIAL MEXICANA I | TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION II |
| III | PLANIFICACION DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES | MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA | FORMACION SOCIAL MEXICANA II | TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION III |
| IV | EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE | SOCIEDAD, PENSAMIENTO Y EDUCACION I | POLEMICA EDUCATIVA | TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION IV |
| V | ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE | SOCIEDAD, PENSAMIENTO Y EDUCACION II | PROBLEMAS DE EDUCACION Y SOCIEDAD EN MEXICO | TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION V |

AREA TERMINAL

| NATURALEZA | | | SOCIEDAD Y TRABAJO | | | LENGUAJES | | |
|------------|-------|---|--------------------|---|-------|-----------|--|--|
| OPCIONES | | | OPCIONES | | | OPCIONES | | |
| VI | CURSO | 1 | CURSO | 1 | CURSO | 1 | | |
| VII | CURSO | 2 | CURSO | 2 | CURSO | 2 | | |
| VIII | CURSO | 3 | CURSO | 3 | CURSO | 3 | | |

La licenciatura en Educación Primaria UPN, plan 1985, fundamenta su metodología en el destinatario -un docente con preparación específica y con práctica en el terreno profesional- y en una concepción acerca del aprendizaje que se plantea la elaboración individual de los conocimientos, el intercambio con otros para esa elaboración y la vinculación teoría-práctica. La modalidad semiescolarizada de la licenciatura, por lo tanto, plantea tres situaciones de aprendizaje: trabajo individual, trabajo grupal por curso y trabajo grupal y multidisciplinario en el taller integrador, que posibilitan el proceso de aprendizaje en el estudiante.

El conjunto de experiencias desarrolladas en la UPN constituye la base que ha permitido estructurar estas licenciaturas, las cuales favorecen en el profesor en servicio un mayor esclarecimiento de su función y de su participación comprometida en el proceso educativo, de tal manera que pueda vincular armónicamente los lineamientos de la política educativa nacional, las dinámicas propias de la comunidad y la actividad cotidiana de la escuela.

REQUISITOS DE INGRESO

Para obtener la solicitud los interesados deberán presentar la siguiente documentación:

- 1 Original (para fines de cotejo) y 2 copias del certificado de estudios y cédula profesional o título o acta de examen profesional de la carrera de profesor de educación primaria.
- 2 Original (para fines de cotejo) y 2 copias del acta de nacimiento.
- 3 Constancia de servicio en la Escuela Primaria.
- 4 Tres fotografías tamaño infantil.
- 5 Solicitud personal de ingreso a la licenciatura.

INSCRIPCIONES

Registro de inscripción, los aspirantes presentarán los documentos solicitados como requisitos, incluyendo la solicitud de inscripción, dichos documentos se entregarán de martes a viernes de las 9:00 a las 12:00 horas en las Unidades UPN.

Los estudiantes entregarán la cuota semestral de \$200 (doscientos pesos) en el momento de registrar su inscripción.

INFORMES:

HILANDEROS NUM. 20
TEL. 3-61-27
COL. 'ENTRO
60000, TRUAPAN, MICHOACAN

PLAN 90
CURSO PROPEDEUTICO (OBLIGATORIO)
AREA BASICA

153

| <u>LINEA/SEM.</u> | <u>PSICOPEDAGOGICA</u> | <u>SOCIO-HISTORICA</u> | <u>ANTROPOLOGICA LINGUISTICA</u> | <u>METODOLOGICA</u> |
|-------------------|---|--|--|---------------------------------|
| 1o. | Análisis de la Práctica Docente | Sociedad y Educación | Cultura y Educación | Metod. de la Investigación I. |
| 2o. | Grupo Escolar | Historia Sociedad y Educación I | La Cuestión Etnico Nacional en la Esc. y la Comunidad. | Metod. de la Investigación II. |
| 3o. | Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar. | Historia Sociedad y Educación II. | Lengua Grupos Etnicos y Soc. Nac. | Metod. de la Investigación III. |
| 4o. | Conceptos y Problemas Básicos - del Curriculum. | Problemas Actuales de la Educación Indígena. | Conflicto Lingüístico en la Educ. Indígena. | Metod. de la Investigación IV. |
| 5o. | Organización Escolar y Planificación de la Actividad Docente. | | Identidad Etnica y Educación Indígena. | Metod. de la Investigación V. |

y

ANALISIS CURRICULAR.

AREA TERMINAL

- REQUISITOS**
- 1.- Constancia de servción Indígena; exp Escolar.
 - 2.- Título, cédula o a Básica, Primaria o Tivo Certificado d caso certificado d
 - 3.- Talón de cheque re servicios docentes Regionales de la SE
 - 4.- Acta de Nacimiento.
 - 5.- Dos fotografías tar en blanco y negro.
 - 6.- Pago de N P. 20
- PERIODO**
- del 12 al 27
del 31 de Agosto
- TE ESPERAMOS EN CALLE C COL. POPULAR CAMPESTRE.**

SEP



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

UNIDAD 16C URUAPAN, MICHOACAN.

I N V I T A .

A los Profesores del Subsistema de Educación -
Indígena con estudios de Normal Básica o Nor-
mal Preescolar y Bachillerato a que inicien -
los estudios de la

**LICENCIATURA EN EDUCACION INDIGENA
PREESCOLAR Y PRIMARIA**

INICIO DE CURSOS: 4 de Septiembre de 1993.

LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA

| P L A N D E E S T U D I O S | | | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|---|--|
| PRIMER SEMESTRE | SEGUNDO SEMESTRE | TERCER SEMESTRE | CUARTO SEMESTRE | QUINTO SEMESTRE | SEKTO SEMESTRE | SEPTIMO SEMESTRE | OGTAVO SEMESTRE |
| MATEMATICAS | ESTADISTICA | INVESTIGACION EDUCATIVA I | INVESTIGACION EDUCATIVA II | LABORATORIO DE DOCENCIA II | LABORATORIO DE DOCENCIA III | SEMINARIO : PEDAGOGIA COMPARADA | SEMINARIO : TEMA DE LA EDUCACION EN LA PRIMARIA |
| PSICOLOGIA EVOLUTIVA I | PSICOLOGIA EVOLUTIVA II | PSICOLOGIA EDUCATIVA I | PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE | PSICOLOGIA SOCIAL | | LABORATORIO DE DOCENCIA IV | LABORATORIO DE DOCENCIA V |
| TEORIA EDUCATIVA I BASES EPISTEMOLOGICAS | TEORIA EDUCATIVA II (ANDLOGIA Y TELEOLOGIA) | TECNOLOGIA EDUCATIVA I | TECNOLOGIA EDUCATIVA II | PLANEACION EDUCATIVA | DISÑO CURRICULAR | EVALUACION EDUCATIVA | SEMINARIO : ADMINISTRACION EDUCATIVA |
| SEMINARIO DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I (ANTECEDENTES) | SEMINARIO DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II (EPOCA ACTUAL) | PROBLEMAS ECONOMICOS, POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO I | PROBLEMAS ECONOMICOS, POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO II | EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL | SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION | COMUNIDAD Y DESARROLLO | SEMINARIO DE LA TEORIA EDUCATIVA |
| ESPAÑOL I | ESPAÑOL II | LITERATURA INFANTE | CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA I | CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA II | CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA III | CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA IV | CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA V |
| OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I | OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II | INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA | LABORATORIO DE DOCENCIA I | | | | |
| EDUCACION PARA LA SALUD I | EDUCACION PARA LA SALUD II INGENIE ESCOLAR | EDUCACION FISICA I | EDUCACION FISICA II | COMPUTACION Y TECNOLOGIA EDUCATIVA | ORGANIZACION CIENTIFICA DEL GRUPO ESCOLAR PSICOLOGIA EDUCATIVA I | PROBLEMAS DE APRENDIZAJE | SEMINARIO : ELABORACION DEL DOCUMENTO REFECCIONAL |
| APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICAS I | APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICAS II | APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICAS III | CREATIVIDAD Y DESARROLLO CIENTIFICO | EDUCACION TECNOLOGICA I | EDUCACION TECNOLOGICA II | DIFERENCIAL I | DIFERENCIAL II |

BIBLIOGRAFIA

- AJURIAGUERRA, J. et al. ., La escritura del niño (2 volúmenes) Barcelona: Laia, 1981, 765 pp.
- AUZIAS, Marguerite., Los trastornos de la escritura infantil. Barcelona, Ed. Laia, 1970, 226 pp.
- _____, Dificultades de aprendizaje. México, Ed. Morata, 1976, 238 pp.
- AZCOAGA, J.E., et al., Alteraciones del aprendizaje escolar : diagnóstico, fisiopatología y tratamiento. España , Ed. - Paidós, 1985, 286 pp.
- BELLEGER, Lionel., Los métodos de lectura. España, Ed. Oikos - Tau, 1979, 128 pp.
- BEREITE, Carl; Engelmann, S., Enseñanza especial preescolar. - España, Ed. Fontanela, 1977, 413 pp.
- BIJOW, Sidney; Rayek, Elí., Análisis conductual aplicado a la instrucción. México, Ed. Trillas, 1978, 766 pp.
- BIMA, Hugo J. y Cristina Schiavoni., El mito de la dislexia, México: Nuevo Mar , 1978, 238 pp.
- BIRECH, G. Herbert; Gussow, Juan D., Niños en desventaja, enfoque social, Argentina, Ed. Eudeba, 1972, 299 pp.
- BRADFIELD, Roberto H., Alteraciones del aprendizaje. Buenos - Aires: Panamericana, 1978, 160 pp.
- BRAUNER, Alered; Dous Sourd, Marie., Prelectura, ejercicios de actividades previas a la lectura para preescolar y reeducación, España, Ed. Pablo del Rio, 1979, 56 pp.
- BREMECK, Cole S. Ambiente y rendimiento escolar, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1977, 233 pp.
- BRUECKNER, Leo J. et al., Diagnóstico y tratamiento de las -- dificultades en el aprendizaje, 8a Edición , Madrid , Ed. Rialp, 1980, 511 pp.
- CASTELLS, Paulino., El hijo subnormal, España, Ed. Bruguera , 1978, 96 pp.
- CHIARADIA, J.A. y M. Turner., Los trastornos del aprendizaje. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1978, 246 pp.

- CONDEMARIN, Mabel y Marlys Blomquist., La dislexia. Chile :
Universitaria, 1974, 188 pp.
- CRUICKSHANK, William M., El niño con daño cerebral, 2a. ed.,
México, Ed. Trillas, 1986, 407 pp.
- DIF., Memorias del primer congreso internacional sobre pro-
blemas de aprendizaje. Guadalajara, Jalisco, 1978.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, Organización, Funcio-
nes y Responsabilidades de los grupos integrados en el --
Distrito Federal, México, Octubre de 1978.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, Manual de operación
de la unidad de grupos integrados. Dirección Técnica, De-
partamento de desarrollo del sistema, México, Sept. 1980.
- EISEMBERG, L., Epidemiología del retardo para la lectura. En
Money J. (Ed). The disabled reader, Baltimore, Johns Hop-
kins, 1966.
- FARNHAM, D. Silvia, Dificultades de aprendizaje. Madrid , Es-
paña, Ed. Morata, 1983, 238 pp.
- FERREIRO, Emilia; Toberosky, Ana., Los sistemas de escritura
en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI, 1980, 367pp.
- FRANTZ, R. S., Patrón de discriminación y atención selectiva
como determinantes del desarrollo perceptual en el naci-
miento. En A. Kid y J. Rivoire, Desarrollo perceptual en
niños, N. York. Internacional university, 1966.
- FROSTIG, M. y Maslow, P., Learning problems in the classroom.
New York: Grune and Stratton , Inc. 1a. ed., 1973.
- GEARHEART, Bill R., La enseñanza en niños con trastornos de
aprendizaje. Buenos Aires: Panamericana, 1973, 331 pp.
- GILLY, Michel., El problema del rendimiento escolar. Barce-
lona, Ed. Oikos Tau, 1978, 251 pp.
- GIORDANO, Luis; et al., Discalculia escolar. Buenos Aires :
"El Ateneo". 1978, 290 pp.
- GIROLAMI, Andree., Prevención de la dislexia y la disortogra-
fia. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1980, 123 pp.
- GUILLARME, Dugas; et al., Trastornos del aprendizaje del cál-
culo. Barcelona: Fontanella, 1972, 206 pp.
- HALLAHAN, D. P. y Kauffman, J. M., Introduction to learning
disabilities. Englewood cliffs, N.J. Prentice Hall, 1976.

- HINSELWOOD, James., Congenital word-blindness. London, Lewis, 1917.
- IMBERNON, Francisco., La educación unitaria del cuerpo. Barcelona, Cuadernos de pedagogía No. 52, Abril 1979.
- KLINGEBIEL, Pierre., El niño zurdo. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1979, 184 pp.
- KNELLER, George F., Introducción a la antropología educacional. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1974, 285 pp.
- KOPPITZ, Elizabeth Münsterberg., Niños con dificultades de aprendizaje. Argentina: Guadalupe, 1976, 238 pp.
- KYERE, Y.; et al., Métodos para educar a niños con dificultades en aprendizaje. Ed. Limusa, 1983, 463 pp.
- LURCAT, Liliane., El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria, España, Ed. Gedisa, 1979, 135 pp.
- MAISTRE, Mane D., Deficiencia mental y lenguaje. España, Ed. Laia, 1981, 279 pp.
- M.R., La disfunción cerebral mínima (máxima confusión neurológica), Clinical pediatrics, 1967, 589 pp.
- MYCLEBUST, R. H., Desórdenes en el aprendizaje: Perturbaciones psiconeurológicas en niños, N. York, Grune-Stratton, 1964.
- MYERS, Patricia y Hammil, D., Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje. México, Limusa, 1983, -- 464 pp.
- NATIONAL Advisory Committee on Handicapped Children. Conferencia presentada por la oficina de educación de impedidos, U.S. Office of education, Washington, D.C. Sept. 28, 1968.
- NIETO, Margarita. El niño disléxico. México: Fournier, 1975, 293 pp.
- OESER, O.A., Maestro, alumno y tarea; Buenos Aires, Ed. Paidós, 1980, 240 pp.
- OJEMANN; Ralp; et al., La educación de los alumnos excepcionales. Argentina, Ed. Librería del colegio, 1970, 309 pp.
- ORTON, S.T., Problemas de lectura, escritura y pronunciación en los niños. N. York : Norton, 1937.

- PAINE, R.S., Minimal chronic brain syndromes in children, Develop mental medicine and children neurology, 1962.
- QUIROS, J.B.; et al., El lenguaje lecto-escrito y sus problemas. Buenos Aires: Panamericana, 1975, 269 pp.
- RABINOVICH, R.P., Dislexia: Consideraciones psiquiatricas. En money J. (Ed). Reading Disability, baltimore, Johns Hopkins 1962.
- ROBIN, Gilbert., Las dificultades escolares, España, Ed. planeta, 154 pp.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA., Memoria sobre el 11 congreso Hispanoamericano de dificultades en el aprendizaje de lectura y escritura, México, 1974.
- SILVA y O.M.T.A., Que son los problemas de aprendizaje, Cuadernos de investigación No. 6, México, ENEPA-UNAM, 1986.
- _____.; El problema de la definición del niño con desordenes en el aprendizaje y su comprensión. Mecanograma, Programa de investigación de la ENEPA-UNAM, México, -1980.
- _____., El surgimiento de los grupos integrados en el Estado de México, en cuadernos de investigación No. 6- ENEPA-UNAM, México, 1986.
- STRAUSS, A. y Lehtinen, L.S. , Psicopatología y educación del niño con daño cerebral, N. York, Grune Stratton, 1947 .
- TARNOPOL, Lester, Dificultades para el aprendizaje, México, -Ed. Prensa Medica Mexicana, 1986, 324 pp.
- TILLEY, Panline., El arte en la educación especial. España, -Ed. CEAC, 1978, 165 pp.
- WAKEFIEL, Tom., Escuela especial, México, Ed. F.C.E. 1979, -191 pp.
- ZULLIGER, H., Los niños difíciles, 3a ed. España, Ed. Morata, 1979, 271 pp.