

72  
20j



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
IZTACALA**

**EL PSICOLOGO EN EL CENTRO DE  
ORIENTACION, EVALUACION Y  
CANALIZACION N°. 1**

**REPORTE DE ACTIVIDAD PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A  
JORGE OLGUIN GONZALEZ**

ASESORES:

- LIC. JOSE ESTEBAN VAQUERO CAZARES
- LIC. FRANCISCO JAVIER RODRIGUEZ GARCIA
- LIC. MARGARITA CHAVEZ BECERRA



LOS REYES IZTACALA EDO. DE MEXICO

1994

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

Todo el material contenido en esta tesis 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.

ESTE TRABAJO QUIERO DEDICARLO CON TODO  
MI AMOR A MIS PADRES Y HERMANOS, QUE JUNTOS HEMOS TRATADO DE  
CONSTRUIR UN MUNDO ALENTADOR.

GRACIAS POR TENERLOS Y POR HABER HALLADO  
EN USTEDES LA FUERZA QUE ME ANIMA Y ME HACE SER.

A MIS ETERNOS AMIGOS, QUE NUNCA ME  
OLVIDAN Y ABANDONAN PUES LOS LLEVO EN MI.

## AGRADECIMIENTOS

MIL GRACIAS A VAQUERO POR FACILITARME LA LABOR,  
POR SU COMPANERISMO Y COMPRENSION Y SOBRE TODO POR CREER  
EN MI.

MARGARITA, PORQUE TU CONFIANZA Y SINCERIDAD SON  
ANTE TODO, GRACIAS.

A FRANCISCO JAVIER, POR SU AYUDA Y PACIENCIA, TODO  
MI RECONOCIMIENTO.

GRACIAS A TODO AQUELLO QUE ME HA PERMITIDO  
CONOCERME E IR CRECIENDO INTERNAMENTE.

PORQUE EL CAMINO YA FUE ELEGIDO, PORQUE JUNTOS  
APRENDEMOS A VOLAR, POR LO INNEVITABLE DEL TIEMPO, POR QUERER  
CONTINUAR CON ESA INTENSA LUCHA INTERNA EN LA BUSQUEDA DE MI  
ESENCIA Y PORQUE LA ESPERANZA NO PUEDE SER, LEJOS DEL PROPIO  
AMOR.

GRACIAS.

## INDICE

	PAG.
INTRODUCCION . . . . .	1
CAPITULO 1.	
1.1. La Educación en México . . . . .	11
1.2. La Educación Especial en México . . . . .	25
1.3. El Psicólogo en la Educación Especial . . . . .	36
CAPITULO 2.	
2.1. El Centro de Orientación, Evaluación y Canalización . . . . .	41
2.2. Las Funciones del Psicólogo en el Centro de Orientación, Evaluación y Canalización No. 1 . . . . .	51
2.3. El Diagnóstico Psicológico. . . . .	56
CAPITULO 3.	
3.1. Reporte de Actividades . . . . .	66
3.2. Conclusiones y Consideraciones de la Actividad Profesional del Psicólogo en el Centro de Orientación, Evaluación y Canalización No. 1 . . . . .	79
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS . . . . .	90

## INTRODUCCION

En la actualidad la educación en México se presenta como un foro donde se propicia el análisis y consulta del Sistema Educativo Nacional, situándose en una Modernización Educativa que logre promover un cambio estructural, que en materia educativa se ha ido trazando, con el fin de que todos los sectores de la sociedad, todos los niveles de gobierno y los actores educativos se corresponsabilicen en la tarea de la educación (Zedillo, 1993).

Posiblemente esta tarea de Modernización esté vinculada y responda al momento histórico presente por el que atraviesa el país, lo cual involucra un desarrollo y desenvolvimiento del sistema educativo.

Bajo esta premisa llamada modernización, la Educación Pública Nacional se ha visto en un continuo proceso que de alguna forma ha buscado dar cuenta del instante por el cual está pasando el país. Los intentos que hasta nuestros días se han hecho por consolidar una educación comprometida ante una realidad concreta, han sido varios. Se le ha situado como una de las prioridades de cada política presidencial en términos de que se plantea como una necesidad de atención, por ser ésta elemental. (C.O.P.L.A.M.A.R., 1982).

A lo largo de nuestra historia cada presidencia orienta para sus fines la actividad educativa, aunque lejos de aportarle algo para su desenvolvimiento y crecimiento sólo han contribuido a que continúe con su mismo modelo de desarrollo tradicional (Teóculo, 1985).

Dichas reformas no han permitido perfilar las características de un modelo educativo, cuya ideología, funciones y objetivos estén en función de un fomento personal y comunitario, de tal forma que abonen el terreno para un cambio social estructural, ya que sobre éste descansa y obedece toda transformación para la obtención de mejores logros sociales.

La hermeticidad de los gobiernos de México ante la vaga posibilidad de modificación en las estructuras sociales, ha de señalarse en la culturización difundida y permitida al pueblo. Son los sistemas de enseñanza "tradicionalista" los que enmarcan las condiciones internas del sistema social estratificado y segmentado, ya que forman y contribuyen a crear una sociedad pasiva, incuestionable, digerible, dada por individuos apáticos, hostiles, mutilados, atrofiados, sin formación ideológica, con un tipo de pensamiento escindido bipolar dado por una teoría escolar y una realidad llamada práctica (Roberts, 1988).

Es este sistema educativo el que con sus métodos contribuye a mantener lo que ocurre en nuestra sociedad.

La educación ha tenido importancia política, con un sustento legislativo, carácter por el cual ha tratado de ser igualitaria, de mayor cobertura, de calidad...., aunque tal intento ha resultado fallido al ser tal acción distorcionada por retomar ésta la lógica del sistema socioeconómico imperante caracterizado por la desigualdad social de siempre.

Tal pareciera que la actuación del sistema educativo en México ha atravesado por razones considerables, siendo entonces, la necesidad de reconocer sus esfuerzos y retos a superar, los que permitan enmarcar su futuro desarrollo.

La modernización educativa plasmada como un firme compromiso para elevar la calidad de la educación nacional, resume la necesidad de replantear el proceso educativo actual de tal forma que se articule con el resto de los procesos sociales. Y verdaderamente busque cambios y logros que ya de antes fueran trazados como derecho de todo hombre mexicano en la constitución por la que se gobierna el país.

Si la nación adquiere un constante desarrollo y si la educación para responder a ésto debe de ser impulsada, es aquí quizás donde podríamos preguntarnos, cuál ha de ser la transformación que la educación ha de seguir, si nuestros gobiernos no han logrado consolidar una educación que articule sus aspectos teóricos con respecto a su práctica y además no se ha cubierto sus fines legislativos sobre los que descansa y obedece.

Cierto está que su rumbo lo decidirán los gobernantes y que según el avance del país ésta ha de promover en el hombre destrezas concreto-prácticas, logrando así mayor fortalecimiento de las disciplinas científicas-técnicas que del cálculo se nutren y justifican.

En este sentido la educación en México se perfila a promover en el aula habilidades en favor de una educación comprometida con el desarrollo tecnológico del país. Esto ha de requerir su ordenación metodológica, curricular, administrativa...., que de tal forma permita su cumplimiento.

El llamado Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica con sus propuestas para el cambio de contenidos, su metodología, formación y actualización docente, descentralización



entre otros, se orienta a concretizar una educación que promueva su proceder ligado al avance de la nación.

La propia modernización busca una actividad educativa donde su planeación -como uno de sus objetivos programáticos- requiere de la participación de la sociedad, maestros y dirigentes. Por tal razón los actores de la educación con su labor diaria en gran parte serán los encargados de planear su actividad en el aula e ir atendiendo y cubriendo los problemas y necesidades particulares que en la instancia del proceso de enseñanza-aprendizaje se generan

De esta forma el maestro como actor y responsable de su actividad educativa, se desempeñará de una manera activa, formativa en la articulación del diseño educativo nacional.

La acción del gobierno ejercida en materia educativa contempla su transformación en todos sus niveles de la Educación Básica. De aquí que la Educación Especial como complemento de ésta, considere el imperante reto del cambio que entrañan el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.

La Educación Especial como organismo de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), no se encuentra separada de la Educación General, pues por el contrario toma de ésta sus conceptos principales.

Por tal razón, los intentos de difusión de servicios tanto de Educación General como de Educación Especial han sido paralelos.

La demanda social actualmente de una educación que como tal

se oriente al servicio de la población, ya no de una educación regular, sino de una Educación Especial que atienda necesidades especiales, sin duda es elevada.

Los esfuerzos de consolidar servicios no marginadores de los alumnos que por sus diferencias individuales requieren de una Educación Especial a nivel mundial, han sido considerables (Ruiz y Gine, sin año).

La trayectoria de Centros en México que operan en la atención de estas demandas especiales ha sido larga, fue en 1970 por decreto presidencial al formarse la Dirección General de Educación Especial, que el país contaba con un centro estatal que por su cobertura atendía a este tipo de necesidad social. Lo cual dejó sentirse como impacto en todos los ámbitos siendo de forma directa en Educación Regular, debido a que como su complemento se suma a las instituciones que atendiendo requerimientos sociales abocaban su operatividad a solucionarlos.

De esta manera se consideró que México se incorporaba al grupo de países que de acuerdo con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (U.N.E.S.C.O.), reconocen lo esencial de una Educación Especial dentro del amplio contexto de la Educación General (S.E.P. 1985 A).

Se estipuló la dirección que debería de seguir la D.G.E.E., dependiendo siempre de la Secretaría de Educación Básica, de tal forma que le correspondería "organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema Federal de Educación de las personas con requerimientos especiales y la formación de maestros especialistas" (S.E.P., 1981 B. Pag. 11).

Por igual, la Educación General y la Educación Especial están sustentadas en el artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por ello, la educación se funda en una filosofía humanista, al considerar que en todo individuo hay un ser humano cualesquiera que sean sus limitaciones y por ello ha de favorecerse todo lo que por derecho natural le hagan definir como un ser social.

En este sentido "la Educación Especial está encaminada a lograr que los niños y jóvenes afectados por algún impedimento físico o mental puedan incorporarse a su medio social y participar en él, disfrutando de una vida lo más plena posible. De aquí que su peculiaridad resida en las modificaciones y adiciones que debe introducir en los programas y métodos educativos para compensar o superar las deficiencias de sus alumnos" (Gómez, 1982 pág. 2).

Respuesta a esto, fue que se adoptaron como principios básicos los conceptos de Normalización e Integración para las personas con deficiencias o limitaciones por la Educación Especial en nuestro país, en el ciclo escolar 1979-1980 (S.E.P., sin año. B). La Educación Especial ofrecía un nivel de atención por debajo de la demanda real y a su vez un replanteamiento que suponía la revisión de la estructura de los programas educativos y de los servicios, así como la formación y actualización del personal técnico y docente a fin de otorgar cuerpo y coherencia al sistema de Educación Especial. Asimismo, era necesario el establecimiento de políticas, normas y lineamientos en cada uno de los servicios, además de una supervisión y evaluación más estrecha de lo realizado.

Como se advierte, la necesidad por integrar una Educación

Especial que atendiese a las necesidades especiales y específicas de la población mexicana, no es como ya se dijo una necesidad actual, data desde los mismos requerimientos particulares de la población.

En estos términos la Dirección General ofrece Servicios de Educación Especial para la integración y normalización de personas y como complemento al proceso de Educación Regular (S.E.P., 1985 A).

Un sujeto de la Educación Especial, es un alumno que por sus características físicas o psíquicas, puede presentar dificultad de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la Educación Regular.

Considerando las características generales poblacionales que muestran los niños con dificultad, la Educación Especial se orienta bajo sus propios fines educativos y para su cumplimiento cuenta con toda una infraestructura institucional y de elementos humanos.

Es la participación de los Profesionistas-Especialistas, los actores de la Educación Especial, los que en gran parte matizarán la función de la misma. Corresponde al Psicólogo, mantener su papel funcional, Bassedas (1991), lo enmarca como diagnosticador en el ambiente educativo considerando su participación integra al equipo interdisciplinario.

Es el papel evaluativo del Psicólogo en la enseñanza lo que le permitirá tener un referente para tomar decisiones y juicios sobre el caso (Rosales, 1990).

En este proceso enseñanza-aprendizaje la evaluación del educando, así como el diagnóstico que el psicólogo realice, permitirá ilustrar los procesos, conocimientos, actitudes, destrezas, hábitos, valores en este terreno, y por ende en la construcción de conocimientos.

Genovard y Gotzens (1983) afirman que el papel del psicólogo en el campo de la educación es el diseño, experimentación, plantear soluciones alternativas a los problemas, optimización de métodos e instrumentos, acción directa en el medio instruccional, descripción, etiología y tratamiento en problemas presentados por el instructor educador.

En Educación Especial sus funciones son la detección del retardo en el desarrollo, diagnóstico, prevención, diseño de programas a nivel individual y comunitario, elaboración de estrategias de intervención, así como de estrategias alternativas, su desprofesionalización, la interdisciplina y multidisciplinaridad (Bijou y Ribes, 1972).

El papel del psicólogo no termina con un mero diagnóstico y la redacción del informe, Sattler (1977) considera de suma importancia el cambio de opiniones o impresiones con los maestros y/o padres del examinando en el proceso de toma de decisiones.

Las funciones del psicólogo, así como su importancia dentro del ámbito escolar distan mucho de ser un orientador, psicómetra, consejero...., van más allá pues la atención y trabajo con niños con dificultades, reclama un trabajo cuya participación es a nivel interdisciplinario, multidisciplinario, multirreferencial entre otras cosas.

Es bien cierto que un diagnóstico psicológico en educación referirá, la situación específica del educando permitiendo la forma de intervención a sus demandas.

El diagnóstico es un proceso, entendiéndose como el resultado de una investigación en donde según Tanago (1984), se articulan diferentes momentos y procedimientos que van aproximando a los investigadores a la comprensión del sujeto. Señala que nunca será algo terminado, y que deberá replantearse con las nuevas observaciones que se realicen del caso.

En Educación Especial el diagnóstico a nivel institucional corresponde al Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (C.O.E.C.), de tal forma que por este conducto se permitirá seleccionar el servicio y alternativas a seguir que mejor correspondan a los requerimientos del caso. De esta manera el diagnóstico psicológico adquiere un papel clave en la labor que se desarrolla en Educación Especial.

El C.O.E.C. será el filtro que asegure población a los servicios de atención especial que presta la D.G.E.E. Este centro con sus objetivos específicos será uno de los actores en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, que participará en la educación, desarrollo y libre desenvolvimiento del niño con dificultades específicas y por ende una institución más, que dentro de las que integran la D.G.E.E., atienden las necesidades de la Educación Especial en México.

Al respecto, el presente Reporte de Trabajo pretende mostrar la práctica profesional psicológica en el C.O.E.C. No. 1, de tal forma que exponga la función misma del centro a nivel social-operativo, especificando la necesidad participativa del

Psicólogo como parte medular para su funcionalidad como institución integra de la D.G.E.E., que ofrece servicio a personas con necesidades especiales.

Para tal fin, el presente trabajo se presenta en base a los siguientes objetivos:

- 1.- Describir el trabajo realizado durante un año, ejerciendo las funciones de Psicólogo en el Centro de Orientación, Evaluación y Canalización No. 1.
- 2.- Señalar los logros cuantitativos y cualitativos de la actividad profesional en la institución.
- 3.- Plantear alternativas de trabajo que permitan una participación objetiva y funcional del Psicólogo en su ejercicio profesional.

## CAPITULO I

El presente capítulo intenta mostrar un panorama general sobre algunos momentos de la Historia de la Educación en México, de tal forma que permita identificar su situación actual y así ubicar en este terreno la necesidad de una Educación Especial y la participación misma de la actividad profesional del Psicólogo como elementos íntegros para su desarrollo.

### 1.1. La Educación en México.

Realizando una breve reseña de la situación educativa en México en la década de los setentas donde su fisonomía en sus niveles de Educación Primaria y Media Básica (secundaria), cambió de modo fundamental con respecto a la situación observada en las anteriores décadas.

Noventa años después de la formulación del principio legal de la obligatoriedad de la Educación Primaria (1892); señalado en el artículo Tercero de la Constitución de México, y cincuenta y cinco años después de la creación de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), el país alcanzó una capacidad de atención a la demanda cercana al cien por ciento y contaba con el número suficiente de escuelas, aulas y maestros para atender a toda la población que demandaba este nivel educativo (C.O.P.L.A.M.A.R., 1982).

Sin embargo, aunque existe tal capacidad de atención, el funcionamiento del sistema educativo y las condiciones económicas y sociales imperantes en el país, dificultan la atención efectiva del total de la demanda, registrándose una baja eficiencia interna y la existencia de un flujo de desertores.



Los Servicios Educativos desde la época de los setentas como lo señala Rendón (1981), se han extendido, pero no se han distribuido equitativamente entre la población, siendo ciertos grupos sociales los beneficiados preferentemente, en perjuicio de los miembros de los núcleos más necesitados, considera que estos patrones de desigualdades están relacionados muy estrechamente con la distribución desigual de otros bienes.

En ese tiempo, el Presidente de México Luis Echeverría Alvares durante su periodo de gobierno en 1970-1976, puso un gran énfasis en el problema educativo y en la urgencia de una reforma integral del mismo. Consideró que la educación popular y que los beneficios de la cultura en todos los niveles permitirían el desarrollo del pueblo y que es la escuela la que generará dicho fin. Es por esta razón que se señala a esta Reforma Educativa como una autocrítica del maestro en el sentido de que por ser él, el actor principal del proceso educativo en el aula, es el responsable en gran medida de promover una educación al parecer igualitaria, de calidad y funcional. Y que en estos términos se requiera de revisar, profunda y permanentemente los conceptos y las técnicas que guían la docencia (Rodríguez, 1993).

José López Portillo durante su presidencia 1976-1982, en el "Plan Nacional de Educación", concebía promover la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema, cubriendo primordialmente las necesidades educativas de los sujetos cuyas condiciones sociales e individuales tienden a marginarlos o a eliminarlos prematuramente de los servicios. Consideró el difundir la investigación y experimentación que favoreciera el mejorar contenidos, métodos y técnicas educativas, evaluación de rendimientos escolares y los criterios para la promoción y acreditación (Rodríguez, 1993).

En la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en 1973, se señaló a México como un país que cuenta con la infraestructura necesaria, tanto en la instancia legal como en la institucional a fin de vincular la formación y empleo (S.E.P., 1981 A).

Respecto a esta igualdad de oportunidades hacia la educación, claro está que existe toda una formación legal que a nivel constitucional la sustenta. Lo cierto es, que la realidad nos ha mostrado como aparecen y se imponen las condiciones reales y existentes de los distintos grupos de población y del funcionamiento de los servicios educativos, que de un modo u otro condicionan el cumplimiento de dicha legislación.

Tales condiciones imponen diferencias respecto a la calidad del servicio recibido y de las probabilidades de concluir o no con el nivel educativo. De este modo C.O.P.L.A.M.A.R (1982) señala que el ideal igualitario en el acceso, permanencia, conclusión y calidad de los estudios que está implícito en la constitución, se distorsionan en la realidad, imponiéndose la lógica del sistema socioeconómico imperante; es decir, la lógica del mercado y de la desigualdad social.

Al respecto, la política educativa del presidente José López Portillo, está expresada en el artículo tercero y quinto de la Constitución de México, promoviendo en base a éstos el cumplimiento de cinco objetivos programáticos (Rodríguez, 1993 pág. 31).

- "Asegurar la Educación Básica a toda la población.
- Vincular la Educación Terminal con el Sistema Productivo de bienes y servicios, social y nacionalmente necesarios.

- Elevar la calidad de la educación.
- Mejorar la atmósfera cultural del país.
- Aumentar la eficiencia del sistema educativo".

Pareciera que la educación del país fue manejada por los anteriores mandatarios como el medio condicionante para un cambio del pueblo en todos sus órdenes. Es entonces, el pensar que su nivel debiera de optimizarse si de su labor se esperan grandes logros.

En este sentido C.O.P.L.A.M.A.R., (1982) refiere un desafío mayor a la educación, si se tomara como mínimo educativo la Educación Básica, debido a que le confiere un gran significado al establecimiento de objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje acordes con los requerimientos presentes y futuros de la nación, lo cual implicaría acelerar aún más la expansión de la Educación Secundaria. De tal forma que dicho desafío involucre de modo directo a los maestros, autoridades educativas, organizaciones sociales y estado.

Conforme a la participación docente en el terreno educativo, Gámez y Bahena (1985) reconocen que la formación de los maestros enfrenta grandes problemas que afectan su eficiencia; que no existe correspondencia óptima entre planes y programas de estudio de Educación Normal y el campo de trabajo de sus egresados; la insuficiencia en el área de formación de profesores, aludiendo así a la actualización del magisterio, apunta que se han desviado los objetivos; convirtiéndose más en un requisito escalafonario que en un instrumento para mejorar la calidad de la educación.

Solana (1980), consideró que a pesar de que en los últimos años se ha fomentado la participación del maestro de Educación

Primaria, son insuficientes las oportunidades que tiene de colaborar en la definición de la política educativa, es necesario, señala, una contribución permanente del profesorado cualquier que sea su nivel, aportando su experiencia, y teniendo una actuación responsable que le permita la posibilidad de transformar la educación y conocer objetivamente la situación del nivel educativo donde se encuentre inscrito.

El Plan del Presidente Miguel de la Madrid Hurtado, tal como lo menciona Rodríguez (1992), fue llamado "Revolución Educativa", en este se proponía elevar la calidad educativa en todos los niveles a partir de la formación integral de los docentes, además regionalizar y descentralizar la Educación Básica y Normal, la Educación Superior, la investigación y la cultura. Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas de grupos desfavorables (C.O.P.L.A.M.A.R, 1982).

Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo. La revolución exigía actitudes dispuestas al cambio que obligasen a superar resistencias de intereses creados que se aferran a rutinas o estructuras que se deben superar, siendo en este sentido, un apartado importante de la revolución moral.

Dicha revolución indica la necesidad de combatir desigualdades regionales, sobre todo las existencias entre el sector rural y el urbano, y hacer de la educación, mediante una participación democrática creciente, el medio capaz de suprimir o reducir las desigualdades de origen (Gamez y Bahena, 1985).

Se ha considerado al parecer dentro de la política gubernamental de los mandatarios citados, la necesidad imperante de educación a los grupos marginados, la cual ofrecerá mayores mejoras y oportunidades y que por lógica se vertirá en un desarrollo integral del pueblo y de México a nivel internacional. Lo cierto es, como lo señaló Teódulo (1985), que las políticas de distribución de oportunidades educativas, han dado como resultado una acentuación en las diferencias socioeconómicas, un aumento cada vez mayor en la inversión educativa que se necesita para obtener un beneficio económico en términos de ingreso futuro y un tipo de estructura escolar que no presta suficiente atención a la eficiencia externa. Todo esto significa, desde una panorámica de cambio social, que la educación está actuando como elemento estabilizador -y en ocasiones reforzante- del sistema social y no como un factor de cambio.

Además Roberts (1988), le confiere al individuo un tipo de pensamiento escindido, bipolar dado por el sistema de enseñanza actual, en cuyo polos se sitúa los conocimientos teóricos, desnudados de conexión con su realidad más próxima, que se transmite al alumno desde la escuela primaria hasta la universidad y en el otro polo se sitúa la vinculación con la realidad, eso que se llama práctica.

Esta escisión mental, señala, es provocada por la educación en el alumno, no es más que un reflejo fiel de lo que ocurre en nuestra sociedad y que la enseñanza con sus métodos contribuye a mantener.

Todo esto nos hace pensar además de explicar, que la mayoría de las reformas educativas, como ya lo señaló Teódulo (1985), han seguido el mismo modelo de desarrollo, siendo adaptaciones del

modelo educativo tradicional a las presiones de índole social, académica y tecnológica, creadas precisamente por las estructuras económicas y sociopolíticas a las que sirve dicho modelo.

Dichas adaptaciones, contrarias a lo que esperaban los grupos de poder, han servido solamente para hacer cada vez patentes las contradicciones internas del sistema social.

Efectivamente, las innovaciones educativas han tendido efectos muy limitados -y en ocasiones contradictorios- para reducir los conflictos y las tensiones de la sociedad.

Corresponde ahora mostrar lo hecho por el Presidente Carlos Salinas de Gortari, considerando las políticas educativas que los anteriores formularon y que establecieron con sus constantes problemas, desafíos y retos a superar.

Primordialmente se habla de una modernización educativa en México viable a los logros de los grandes objetivos nacionales.

Salinas (1991, pág. 1) considera que la educación "es en sí mismas la modernización y que su logro depende de cambiar lo que impide sustentar un nuevo desarrollo del país, de tal forma que permita iguales oportunidades a todos los mexicanos".

Esto se hará para preservar los valores y las tradiciones de la nacionalidad, para sostener el crecimiento, para el bienestar y competir éxitosamente con las naciones de vanguardia; "para asegurar una voz más fuerte, más presente y más decisiva de México en el mundo".

El programa de Modernización Educativa 1989-1994 conforme el

Consejo Nacional Técnico de la Educación (C.O.N.A.L.T.E., 1991) señala que ha recogido el sentir de los maestros, padres de familia, investigadores y de la sociedad en general, así como de expertos y funcionarios de la S.E.P., en relación con la necesidad de modernizar los contenidos de la Educación Básica como parte de varios procesos que conduzcan a mejorar la calidad de la educación y distribuir los servicios educativos con criterio de mayor justicia y equidad.

Muestran, que el cambio de contenidos reviste importancia capital en la modernización, ya que de él se desprenden numerosas acciones que repercuten directamente sobre otros elementos del hecho educativo, como es el caso de los métodos, las relaciones entre los diversos actores, la elaboración y uso de los libros de texto gratuito y otros materiales de apoyo, la función de la escuela en la sociedad y la misma visión del mundo que fomenta la sociedad a través de la educación (Maliachi, 1988).

Confieren a la metodología a seguir un carácter participativo eminentemente a promover procesos educativos en torno a la solidaridad. Siendo su sustento teórico y programático, la atención a las demandas sociales que correspondan al desarrollo que requiere el país (Zedillo, 1993).

Siendo así, cabría preguntarnos que se debe entender por la llamada participación social, cuál realmente será su incidencia en el cambio educativo, qué se pretende al difundir a la comunidad que la educación requiere de una participación "solidaria", y qué de las demandas sociales serán las elegidas según el criterio gubernamental para sumarse al desarrollo del país.

El modelo educativo visualiza la dirección de los cambios, la redefinición de contenidos, la formulación de metas de aprendizaje, formación y actualización docente, a la gestión escolar en su normatividad, operación y administración, la descentralización, fortalecer la participación de la sociedad (S.E.P., 1990 A).

Dentro de estos cambios se ordena que la Educación Básica queda comprendida por la Educación Inicial, la Preescolar, la Primaria y la Secundaria, y que los planes de estudio sean por asignaturas. De tal forma que este modelo se haga llegar a todos los niños mexicanos y sea el medio para superar los obstáculos y limitaciones para el aprendizaje, así como sus carencias económicas (C.O.N.A.L.T.E., 1988).

Este modelo por asignaturas guiará al parecer a los educandos a formar parte de las filas de técnicos y científicos que requerirá el país para su desarrollo y progreso. Creando así, conforme al mismo "desarrollo de nuestro sistema democrático", jóvenes que antes de los dieciocho años posean "una formación política, cívica y humanística", permitida por esta formación científica, de Historia, Geografía, Economía, Política y Sociología que el programa se encargará de difundir.

La educación en sus contenidos programáticos favorecerá primordialmente las áreas de conocimiento científico-tecnológico, respecto a las disciplinas, las cuales como consecuencia se encontraron en desventaja de desarrollo.

Cierto es que el avance de la nación requiere de individuos mejor capacitados en lo técnico y que por esto mismo sea la escuela la que favorezca dichos conocimientos con sus métodos y



modelos de enseñanza, aunque cabría preguntarnos, cuáles serían las perspectivas de aquellos conocimientos no beneficiados por los objetivos de la modernización educativa, como lo sería el caso de las destrezas y habilidades ideativas abstractas, y además, si realmente fortaleciendo los conocimientos tecno-científicos se permitirá articular el proceso educativo con el desarrollo de las demás instancias de la nación.

Esta necesidad de modernizar la Educación Básica orientándola en favor de una educación técnica-científica unida a los demás procesos sociales y guiados según el avance del país, podría considerarse que es una de las necesidades sociales a atender debido a que el Programa para la Modernización de la Educación Básica (S.E.P., 1990 B) se encuentra fincado en el diagnóstico de las demandas sociales, o tal vez podría ser entendido como un simple pretexto en el que se considere la participación de la voz pública y así no ser tan evidentes el realizar los proyectos nacionales conforme a la política del Estado (De la Rosa, 1990).

El modelo educativo (S.E.P., 1990 A), ha de ser el instrumento de transformaciones educativas profundas, es considerado como un cambio cualitativo y un movimiento que exige entre otras cosas:

- "Impartir educación de calidad, pertinente, adecuada y de eficacia.
- Integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico.
- Restaurar su organización en función de las necesidades del país.

- Formación de maestros, actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de su capacidad educativa.
- Favorecer la investigación en todos los niveles.
- Producir materiales.
- Fortalecer la infraestructura de aprendizaje.
- Un esfuerzo disciplinado capaz de adecuarse a la revolución del conocimiento y de la técnica.
- Fortalecer al solidaridad social e integración nacional, y
- Empezar un proceso educativo que fortifique personal y socialmente en sus protagonistas."

Resulta, no sólo en materia educativa un ambicioso reto, fácil de contemplarse y entenderse -más no de justificarse y fomentarse- si se permitiese ver en conjunto todos los fines y medios que permitirán alcanzar sus objetivos, aunque, los ya permitidos nos ubican y señalan el rumbo de sus actores.

De igual manera, el actual Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica se muestra sustentado y respaldado en las garantías constitucionales y en una doctrina liberal social del país, además del papel solidario-democrático que a nivel gubernamental se le ha atribuido a la educación en los últimos años, han permitido sean reconocidos por igual a nivel constitucional los actuales cambios en la Educación Básica del país, como lo sería el trabajo por asignaturas, educación básica obligatoria hasta la conclusión de secundaria (reforma del artículo tercero y treinta y uno de la constitución), optimizar la enseñanza de las matemáticas, entre otras.

C.O.P.L.A.M.A.R, ya consideraba que esto no es algo novedoso, pues a partir desde la misma revolución de México, la educación ha tenido importancia política, "siendo una de las necesidades sociales mejor definidas y la más reglamentada" y de una mayor acción directa del estado. Lo cierto es, que siendo una necesidad esencial en toda una formación naciente de una estructura legislativa, la educación ha llevado una directriz encausada a la promoción de una ideología que ya desde buen tiempo ha sido mantenida por el mismo modelo educativo tradicional que como función tiende a seguir las mismas desigualdades de origen, permitiendo simplemente el control y dominio por el sistema, al cual dicho modelo educativo se orienta.

Posiblemente dicho programa de modernización escolar como portavoz de las estructuras dominantes, sea poco alentador respecto a materia educativa, en términos no sólo de ser eco de la marcada diferencia social en todos sus órdenes, sino por atentar contra los derechos naturales del hombre al no cumplir con su fin legislativo y es de este modo que el Ideal igualitario en el acceso, permanencia, conclusión y calidad de los estudios implícitos en la constitución se distorcionan en la realidad al imponerse y aparecer las condiciones reales de los distintos grupos de población que condicionan el cumplimiento de dicha legislación.

Aunque la operación y funcionamiento de la educación además de sus condicionamientos y limitaciones derivadas del contexto social como medio de transformación de dicho contexto no han sido del todo especificado ni concretizado. Enfatizando en esto, la educación a lo largo de la Historia de México (Teóduo, 1985 y C.E.M.P.A.E., 1978), revela que han existido enormes esfuerzos de los gobiernos para extender los beneficios de la cultura, mejorar

la calidad de la enseñanza, facilitar la adquisición de nuevas habilidades y técnicas para el trabajo, aprovechar mejor el talento y los recursos de las comunidades, distribuir mejor las oportunidades educativas y sociales, disminuir la dependencia económica y tecnológica y hacer menos injusta las relaciones individuales, grupales e internacionales.

No obstante, esto nos revela que los modelos educativos que hasta nuestro presente se han impuesto no han logrado alcanzar los objetivos y metas que a la misma educación imponen y que de ella esperan, además no han conseguido darle a la educación el carácter y los medios suficientes -sin hacer incapie en los demás procesos sociales- para que sea el medio de transformación del contexto social.

En este sentido, si la educación ha sido forjada desde un marco legal y con un carácter humanista y si son éstas sus premisas las vías que abogen al cambio social del país, es entonces el planear y perfilar las características de un modelo educativo, cuyos elementos, funciones y objetivos no estén encaminados a mantener los valores, intereses y demandas del actual sistema de estratificación (Teódulo, 1985), sino en función del mismo desarrollo personal y comunitario de tal forma abone el terreno para un cambio social estructural.

Así como Parra, Rivero y Tedesco (1984) ubican a la educación como un espacio específico en el que se relacionan las normas y valores definidos por la sociedad, es entonces el enmarcar como alternativa a la educación, el rescatar y considerar las mismas capacidades individuales del escolar, siendo éstas las que permitan y sobre las que descansará el encauce que la cultura ha de redefinir y consolidar, lejos de un

proceso educativo que aspira a adecuarse a un desarrollo del país inspirado a un avance internacional distante de nuestra realidad social.

Tal vez deba de entenderse que la educación no es la única "realidad" que lograría solventar los llamados requerimientos que el país necesita y que si bien actualmente se están gestando cambios para su modernización, entonces debe considerarse una educación integrada a la formación del individuo (Montalvi, 1972), que atienda primordialmente sus actividades y funciones como el razonamiento, el análisis (Anderson y Gerald, 1988), relacionada a la naturaleza y necesidades de la sociedad y a los mismos requerimientos del proceso enseñanza-aprendizaje como lo sería la formación del maestro, objetivos y formas de intervención en el aula (Piaget, 1983).

## 1.2. La Educación Especial en México.

La Educación Especial como parte integrada a la Educación Básica en México, ha contribuido como elemento fundamental a su constante desarrollo.

El tiempo nos ilustra y muestra que su trayectoria en México ha sido ardua e insistente.

Estudios recientes revelan que un porcentaje elevado de la población mundial del diez al quince por ciento, adolece de deficiencias sensoriales, motoras o mentales que limitan sus posibilidades para beneficiarse de la Educación Regular, y que por lo tanto, estas personas requieren de una Educación Especial que se adapte a sus posibilidades, aptitudes y necesidades, lo que les permitirá alcanzar un desarrollo personal que favorezca su integración a la sociedad asegurando su independencia personal (S.E.P., 1988 B).

En este sentido, se ha considerado la necesidad de una educación que como tal se oriente al servicio de la población con requerimientos especiales. Los centros abocados a esta ardua labor pueden ser ordenados a nivel filantrópico y estatal.

Sevilla (1989) señala que la etapa filantrópica se identifica porque la demanda de Educación Especial, por parte de algunos sectores de la población es tendida por "Iniciativa de voluntarios", llamados caritativos o filantrópicos; que reciben poco o nada de los fondos públicos; que responden a un escaso número de necesidades. Sus características son las siguientes: el estado no interviene en la atención que presta a los que requieren una educación especial, menciona, que es la buena fe

de las personas pudientes lo que permite sostener este tipo de establecimientos o instituciones o la iniciativa de las corporaciones religiosas. Afirma que la función de éstos es mantener a las personas recluidas y aisladas del resto de la sociedad, predominando el paternalismo o sobreprotección.

La finalidad de estos centros de atención de Educación Especial, posiblemente vaya más allá de una reclusión, es el carácter propio de la misma institución y lo que sus mismos responsables han de perseguir, los que señalan la dirección de tal, pues sobre estos descansa su funcionalidad y operatividad.

La etapa estatal ha considerado que el desarrollo de la Educación Especial ha sido paulatino (S.E.P., 1985 A), correspondiendo la primera iniciativa por brindar atención a individuos con necesidades especiales a Don Benito Juárez, quien en 1867 funda la Escuela Nacional de Sordos y posteriormente en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos. Siendo hasta 1959, el momento en que inicia la expansión del sistema tanto en la capital como en el interior, al crearse escuelas de perfeccionamiento y al establecer la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas con requerimientos de educación especial alcanzó su culminación con el decreto presidencial con fecha 18 de diciembre de 1970. Con este decreto se crea la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), estableciéndose no como un organismo más, sino que representó un cambio de actitud del Estado hacia la atención de este tipo de educandos.

Se ha señalado que de esta manera se cristalizaba un largo

sueño de todos aquellos que desde un ángulo profesional o familiar eran testigos de la marginación de las personas con necesidad de educación especial. Significó también una respuesta a las demandas de los maestros mexicanos que en su práctica diaria comprobaban la necesidad de un tratamiento especial para estos niños. Por otra parte, se abrió un camino institucional por sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentadas; significó por fin, un hito importante en la evolución sociocultural de México al incorporarse al grupo de países que de acuerdo con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura U.N.E.S.C.O., reconoce la necesidad de Educación Especial dentro del amplio contexto de la Educación General (S.E.P., 1985 A)

El decreto de creación establecía que a la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la Secretaría de Educación Pública Básica correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema Federal de Educación de estas personas y la formación de maestros especialistas (S.E.P., 1981 B).

Esta dependencia de la D.G.E.E., con respecto de la Secretaría de Educación Básica, ha de indicar el paralelismo de avance y desarrollo de ambas instituciones y que como tal una especifica la situación de la otra ya que para definir el mismo estado de la D.G.E.E., ha de remitirse a la propia naturaleza de la Secretaría de Educación Básica.

Los fines generales de Educación Especial, están sustentados en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así: "La educación que imparta el Estado-Federación, Estado-Municipio, tenderá a desarrollar armónicamente



todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y justicia".

Por ello, la educación se funda en una filosofía humanista, ya que en todo individuo hay un ser humano cualesquiera que sean sus limitaciones y que como tal tiene el derecho al acceso a la educación.

En consecuencia, la acción educativa no se supedita a esas limitaciones sin que, superándolas considere que la responsabilidad es de formar una persona, más que rehabilitar un individuo. Esta formación del sujeto debe de suponerse será planeada y dirigida por los mismos fines de la D.G.E.E., y al mismo sistema al que sirve.

La Educación Especial está encaminada a lograr que los niños y jóvenes afectados por algún impedimento físico o mental puedan incorporarse a su medio social y participar en él, disfrutando de una vida lo más plena posible, además, Gómez (1982) señala que la Educación Especial no difiere esencialmente de la Educación Regular, sino que comparte sus fines y objetivos generales. Su peculiaridad reside en las modificaciones y adiciones que debe introducir en los programas y métodos educativos para compensar o superar las deficiencias de sus alumnos.

Fue en el ciclo 1979-1980 cuando se adoptaron como principios básicos de la Educación Especial en nuestro país, los conceptos de normalización e integración para los individuos con deficiencias o limitaciones (S.E.P., sin año B). Se indica que estos principios implican proporcionar las condiciones de una vida lo más normal posible a través de la estrategia, o sea la

participación de las personas con deficiencias en el hogar, la escuela y la vida comunitaria en general.

Esta propuesta involucra, para cumplir con su cometido entre otras cosas de una concientización y participación de la sociedad; disponibilidad en todos los órdenes del mismo gobierno e institución, elaboración de planes y programas, reestructuración de marcos teóricos sobre los que se fundamentará así como de sus contenidos, formación de personal actualizado y especializado, contar con todos los medios necesarios elementales que permitan a la institución ser funcional (como en lo administrativo, técnico, operativo, etc.).

Claro está que no todos los alumnos pueden incorporarse al aula regular, de ahí que su integración radique en reconocer la importancia de que jóvenes y niños con alguna limitación vivan y se eduquen en las condiciones más normales posibles; implicando también la necesidad de poder elegir el medio más apropiado y menos restrictivo para su desarrollo y educación.

Respecto a estos medios que concurren en la cobertura de atención estatal, la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), participa en un noventa y dos por ciento aproximadamente de la cobertura total. No obstante, la Educación Especial en México ha presentado un panorama con niveles bajos de atención respecto a la demanda real. En lo técnico-pedagógico se carecía de la fundamentación teórica de aproximación a la Educación Especial, que permitiera vincular las definiciones fundamentales con las acciones educativas de una manera congruente. Se decía que era necesario un replanteamiento general desde un punto de vista teórico, que adecuara nuestra realidad social a los cambios y acciones que se producían a nivel internacional (S.E.P. sin año B).

El replanteamiento supuso la revisión de la estructura de los programas educativos y de los servicios, así como la formación y actualización del personal técnico y docente a fin de otorgar cuerpo y coherencia al Sistema de Educación Especial.

Asimismo era necesario el establecimiento de políticas, normas y lineamientos en cada uno de los servicios, además de una supervisión y evaluación más estrecha de lo realizado.

Se suponía dentro de metas y propósitos definir la política de atención y en todas las modalidades y áreas de atención, unificar el marco teórico psicopedagógico que supuso la adopción como línea fundamental, la de la profundización en los aspectos del desarrollo infantil y la aproximación o acercamiento a las conceptualizaciones internacionales de los términos de normalización e integración, y sus implicaciones a los aspectos psicopedagógicos y metódicos.

Bajo esta panorámica, la Dirección General, ofrece servicios de Educación Especial, los cuales se clasifican en dos grandes grupos según las necesidades de atención que requieren los alumnos del sistema (S.E.P., 1985 A).

El primer grupo abarca personas cuya necesidad de educación especial es indispensable para su integración y normalización. Las áreas aquí comprendidas son deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales. La atención se brinda en escuelas de Educación Especial, Centros de Rehabilitación y Educación Especial, Centros de Capacitación de Educación Especial e Industrias Protegidas.

El segundo grupo abarca personas cuya necesidad de educación

especial es complementaria al proceso de Educación Regular. Este grupo comprende las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. La atención se brinda en unidades de Grupos Integrados, Centro Psicopedagógicos y Centros de Rehabilitación y de Educación Especial.

Comúnmente, en cada grupo, la mayoría presenta, asociada al problema dominante, alguna de las dificultades características, tales como los superdotados y los autistas, que en el futuro, refieren, también recibirán educación a través de esta dirección (S.E.P. sin año A).

Como se advierte, existe una variedad importante de limitaciones o dificultades que en los diversos grupos y en cada caso tiene distintas manifestaciones que responden a etiologías diversas. Sin embargo, se unifican en el mismo grupo educativo porque presentan problemas en el rendimiento escolar o en su estabilidad emocional, así como en su capacidad para relacionarse con su medio y participación en el mismo.

Además de ser diferentes por su naturaleza, las limitaciones suelen ser diversas por su grado que, en algunos casos, cuando es leve, no permiten descubrir fácilmente el límite que los diferencia de los niños a los cuales se considera como promedio.

En este sentido aunque la terminología aplicada a estos alumnos ha sido muy diversa, se puede señalar que un sujeto con requerimientos de educación especial es un alumno que por sus características físicas o psíquicas, puede presentar dificultad de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular.

Así pues, considerando las características generales poblacionales que muestran los niños con dificultad, la Educación Especial se orienta bajo los siguientes fines educativos (S.E.P., 1984, pág. 11-12).

- "Capacitar al individuo con requerimientos de educación especial para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en su medio social para que pueda disfrutar de una vida plena.
- Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de toda su vida, para lograr el máximo de su evolución educativa.
- Aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que los afectan.
- Elaborar guías curriculares para la independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre.
- Incentivar la aceptación de las personas con requerimientos de educación especial, por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de normalización e integración, e
- Investigar y experimentar técnicas y métodos educativos aplicables a los deficientes mentales que experimentan acelerar su desarrollo y crear las compensaciones indispensables para una adecuada integración a la comunidad".

Estos fines educativos centran toda atención al propio individuo de educación especial, teniendo un gran cuidado en su normalización e integración -quizás en esto pueda radicar su fundamento humanista, que se le ha conferido - sin mostrar hasta lo aquí citado en que reside la metodología a seguir y más aún, de qué modo ha de ubicarse el ambiente social como parte comprometida a su realización. Es decir, se cita la relevancia social en el proceso educativo del menor como requerimientos especiales, pero no se nos ilustra como será el trabajo que con lo social ha de seguirse para cumplir con esta tarea humanista.

Para el cumplimiento de dichos fines, la D.G.E.E. cuenta con toda una infraestructura institucional y elementos humanos. De esto último, la participación de profesionistas es muy variada, tales como Psicólogos, Trabajadores Sociales, Especialistas de la Audición y Lenguaje, Fisioterapeutas, Médicos, entre otros.

La participación de estos profesionistas debe ser interdisciplinaria, como teóricamente está especificado y con proyección a una función transdisciplinaria de cada miembro del equipo. Sin embargo, se ha dicho que el maestro especialista debe conservar su autonomía relativa en el contexto de la actividad múltiple interdisciplinaria para singularizar su función, que no es la de curar sino la de educar a un sujeto que puede tener peculiaridades derivadas de limitaciones biopsíquicas o sociales. También en este caso la evolución de las ideas ha sustituido las antiguas denominaciones de pedagogía terapéutica, correctiva o curativa, por la de Pedagogía Especial y Educación Especial. Se ha dejado de categorizar al menor "deficiente mental", denominándolo simplemente como "un individuo con requerimientos especiales" y por ende de una Educación Especial.

Estas denominaciones "normalización", "integración", y "sujeto con necesidades especiales", adoptadas por la D.G.E.E., han de situarse desde su marco direccional psicogenético-plagetiano y desde su enfoque psicoanalítico, éstas como políticas educativas a seguir (S.E.P. y D.G.E.E., 1984).

Los lineamientos a seguir, así como su enfoque a nivel institucional, metodológico y profesional ha de partir de lo permitido por la misma D.G.E.E., es decir, todo aquello que involucre la educación del niño con requerimientos específicos de educación especial.

La red institucional de la D.G.E.E. es insuficiente, pues su atención a la demanda real se reduce al veinte por ciento como refiere la S.E.P. (1990), además considera que no existe atención en el medio rural. Estipula que en 1994 el cincuenta por ciento de los niños con requerimientos de educación especial estará integrado a la escuela regular.

La realidad de demanda ha de ser la que edifique el organismo institucional de la educación especial, siendo su mismo quehacer en constante desarrollo evolutivo el que determine las necesidades propias de la institución ya que en la actualidad no es suficiente la metodología, lo administrativo, operativo, técnico y presupuestal con lo que cuenta.

Considero que ha de reformularse la calidad y funcionalidad de la institución, articulando cada instancia con la que opera de tal forma que se oriente a la atención de las necesidades prioritarias de la comunidad. Y tal vez como Zedillo (1993), lo enmarca en su presentación del Programa de Modernización de la Educación Básica, sea en el mismo terreno institucional educativo

"llámese escuela", donde deba de generarse y formularse las necesidades, objetivos y medios a atender.

La modernización educativa necesariamente involucra la participación activa de la Educación Especial, como integra a la operatividad de la Educación Básica en México, su desarrollo dentro de este programa responde al crecimiento-avance del país y a los objetivos propios del sistema.



### 1.3 El Psicólogo en la Educación Especial.

La Dirección General de Educación Especial requiere de una amplia gama de servicios y especialistas entre otras cosas para atender la demanda de atención a requerimientos especiales, aunque éstos resulten insuficientes a la demanda real y a la misma operatividad y funcionalidad de la institución.

La diversidad de especialistas en la educación especial y su trabajo interdisciplinario, es la que se encargará de especificar el acontecer del individuo con necesidades especiales.

El Psicólogo como profesional comprometido con las exigencias sociales, muestra un papel clave y crucial en lo que a materia educativa se refiere. Es en este terreno donde se suele detectar al menor que por sus pobres logros a los métodos y programas de enseñanza de la escuela regular requiere de una atención especial. Aunque ha de entenderse que no es el único medio que categoriza al niño con desventajas a la Educación Especial.

Parte de la tarea del Psicólogo según Ardila (1978), ha sido analizar las diversas técnicas de la enseñanza, desarrollando técnicas que por igual permitan diseñar, evaluar y manipular directamente las condiciones óptimas para el aprendizaje en una situación social.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje ha de guiarse por la Psicología de la Educación que como disciplina se encarga de todo aquello que confiere el cumplimiento de este proceso (Fernández y Sarramona, 1984).

Aunque como Colotla y Gallegos (en Ardila, 1978) señalan, que las funciones del Psicólogo dentro de las instituciones educativas se reducen a las de ser solamente orientador, es evidente que su participación en esta área es más versátil ya que la misma profesión así lo requiere.

El Psicólogo posee capacidad de diseñar ambientes, incluso institucionales, con la finalidad de prevenir futuros problemas de conducta de los alumnos y al mismo tiempo, programar actividades y consecuencias así como comportamientos y repertorios académicos, asesorando a los maestros para que desempeñen mejor sus actividades y manejo de materiales (Delgado, 1991).

Posiblemente, la función de la escuela regular es la de marginar a los niños con desventajas al creer que haciendo adaptaciones especiales a los programas escolares regulares se atenderán y satisfacerán las necesidades específicas en el proceso de aprendizaje y como consecuencia, salvar al niño de su fracaso escolar.

El proceso de la evaluación educativa ubica al Psicólogo como el evaluador del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos, 1988), de tal forma que presente un diagnóstico que ilustre los procesos, conocimientos, actitudes, destrezas, hábitos, valores en el proceso de aprendizaje y por ende en la construcción de conocimientos.

Esta evaluación psicológica dentro de la enseñanza permitirá al Psicólogo tener un referente para tomar decisiones y juicios sobre el caso (Robles, 1990).

El papel del Psicólogo no termina con el diagnóstico del niño en el ámbito de la enseñanza y la redacción del informe, como lo señala Sattler (1977), se puede extender al cambio de impresiones con los maestros, en un ambiente clínico, así como con los padres, siendo esta forma la que dé vida a los hallazgos de la evaluación psicológica y le dé al Psicólogo la posibilidad de contribuir al proceso de toma de decisiones.

Esta evaluación psicológica realizada por el mismo Psicólogo -como una de sus múltiples funciones- mostrará el trabajo de el equipo multidisciplinario que permita efectuar el análisis de las dificultades y logros del alumno (Bassedas, 1991).

El Psicólogo mediante una valoración psicológica dará cuenta de todo aquello que engloba el proceso educativo del menor, es por eso que un diagnóstico sea un proceso entendiéndose que es el resultado de una investigación en donde se articulan diferentes momentos y procedimientos que van aproximando a los investigadores a la comprensión del sujeto. Este acontecimiento nunca será visto o entendido como "algo terminado", pues deberá replantearse con las nuevas observaciones que se realicen del caso (Tanago, 1984).

Las actividades del Psicólogo en el ámbito escolar están en función de los mismos requerimientos del proceso de aprendizaje del mismo quehacer profesional y de la propia naturaleza de la disciplina psicológica. Y posiblemente disten de una mera evaluación o diagnóstico, pues, la atención y trabajo con niños con dificultades reclama un trabajo integral interdisciplinario, multidisciplinario y multirreferencial entre otras cosas.

En la educación especial, Bijou y Ribes (1972) mencionan que

algunas de las funciones del Psicólogo son la detección de retardo en el desarrollo, diagnóstico, prevención, diseño de programas individuales y comunitarios, elaboración de estrategias alternativas, la desprofesionalización, la inter-multidisciplinariedad.

Algunos otros autores como Galindo, et. al. (1981) reducen la incidencia del Psicólogo en Educación Especial a la realización única del diagnóstico y a la elaboración del programa de tratamiento.

La propuesta de Galindo y Barrón (1986), es más ambiciosa, consideran que el objetivo del Psicólogo en la Educación Especial es la de contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adaptación del medio ambiente en que se desenvuelven los individuos, teniendo como función principal: 1) Diseño y aplicación de programas de rehabilitación y/o habilitación de acuerdo a las características socioeconómicas del paciente; 2) Llevar a cabo una capacitación para padres de familia y gente que lo solicite; 3) Participar en la evaluación inicial de los alumnos y en el seguimiento de los casos; 4) Evaluación de los logros de los sujetos con instrumentos directos e indirectos, y registrar los resultados de las evaluaciones realizadas.

En la D.G.E.E., las funciones del Psicólogo están señaladas y orientadas mediante el lineamiento técnico del área de Psicología, el cual es desde un enfoque Constructivista propuesto por la Teoría Cognoscitivista Piagetiana y como marco teórico el Psicoanálisis. Estos desempeños residen en la evaluación, diagnósticos, detección, tratamiento principalmente en sujetos excepcionales (D.G.E.E. sin año).

Siendo éstos los lineamientos propuestos por la D.G.E.E. al propio Psicólogo, debería entonces plantearse -o tal vez justificarse- el porqué de dicho marco teórico, lo intolerable de su propia aproximación psicológica a la Educación Especial, pues no existen datos que detallen la funcionalidad práctica, ni de sus logros obtenidos (de no ser por el porcentaje poblacional atendido, como referente).

Quizás esta sea una de las razones por la cual la función del Psicólogo dentro de la D.G.E.E. esté muy restringida por los propios lineamientos de ésta, reduciéndose por tal a rotular a los menores a través de un diagnóstico psicológico con un enfoque estructural ligado a un modelo Médico y Psicoanalítico. (Vázquez, 1988).

Lo rígido de este sistema educativo, no permite, ni favorece al menos de como se esperaba el propio desempeño profesional del Psicólogo y como consecuencia de la misma Educación Especial.

Posiblemente esta postura hermética es una de las que contribuyen a las muchas deficiencias de la D.G.E.E., sin olvidar por ser importante, la nula capacitación del Psicólogo, la pobreza en cuanto a investigación de la misma área, actualización formativa.

Corresponde tal vez al Psicólogo crear un ambiente funcional y más prometedor, donde sean sus labores y necesidades los que generen de forma conjunta apertura a nuevos retos y horizontes.

## CAPITULO 2

El interés principal de este capítulo es señalar los objetivos y descripción del procedimiento de atención del Centro de Orientación, Evaluación y Canalización No. 1, así como el desarrollo del psicodiagnóstico del Psicólogo dentro de la Educación Especial.

### 2.1. El Centro de Orientación, Evaluación y Canalización.

La D.G.E.E., desde su creación el 18 de diciembre de 1970, ha mostrado un constante crecimiento en cuanto a su red institucional se refiere, esto como atención a la demanda poblacional de sujetos con requerimientos específicos educacionales.

Día a día, ha tenido favorables logros por tener una cobertura más amplia, aunque tal requiere un mayor apoyo presupuestal para dar cabida a la demanda flotante, la cual es la demanda real y, promover a nivel poblacional las ventajas de sus servicios.

La atención que ofrece la D.G.E.E., es múltiple aunque no totalizante, cada una de sus instituciones otorga servicios específicos que en la medida de sus posibilidades van desde escolarización a niños con requerimientos de Educación Especial, terapia de lenguaje, motricidad, escuela de audición, de débiles visuales, problemas de aprendizaje, de conducta, capacitación laboral, entre otras más.

Cada servicio ha de atender a la población que requiera de

dicha atención específica y que como tal, dicho centro será el encargado de generar funcionalidad de todo aquello que la integra y hacer ser como respuesta a cualquier petición específica que cubra.

El ingreso a cada uno de los servicios de la D.G.E.E., depende de que el sujeto sea aquel que requiere de una educación especial, dada por sus propias necesidades específicas, además, un diagnóstico exploratorio permitirá esclarecer el tipo de servicio que ha de atender tal necesidad y aún más, mostrará si la misma institución educativa especial cuenta o no con el servicio que demandaría (como actualmente son los casos poblacionales que no atiende: los niños aproximadamente de seis años clasificados como inmaduros, o casos de autismo, esquizofrenia, etcétera).

Es el Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (C.O.E.C.) como organismo de la D.G.E.E., uno de los encargados de proveer y asegurar población a Educación Especial a sus diferentes instituciones. Otro medio de ingreso es la captación por el propio centro o escuela a través de su propia difusión, ya sea por pláticas y visitas en escuelas regulares, en centros de atención social-comunitario, o por iniciativa propia cuando la misma población acude al establecimiento, etcétera.

El funcionamiento del C.O.E.C., está delimitado por los lineamientos dados por la propia D.G.E.E., (S.E.P., 1985 C), existe así un diagrama de organización del centro que a continuación se muestra:

## DIAGRAMA DE ORGANIZACION

### DIRECCION

- DIRECTOR
- AUXILIAR CONTABLE
- SECRETARIA
- AUXILIAR DE INTENDENCIA

### EQUIPO INTERDISCIPLINARIO

- PSICOLOGO
- MEDICO
- PEDAGOGO
- TRABAJO SOCIAL

En la Dirección se desarrollan funciones de planeación, organización, dirección y control

El equipo interdisciplinario realiza la evaluación diagnóstica que permite ubicar al solicitante al servicio correspondiente.

Específicamente, en el C.O.E.C. No. 1, ubicado en Lago Banguelo 24-A, 4o. Piso, Col. Granada, en México, D.F., se cuenta con el siguiente personal conforme al diagrama:

- |                             |                        |
|-----------------------------|------------------------|
| - 1 Director                | - 5 Psicólogos         |
| - 1 Auxiliar Contable       | - 1 Médico General.    |
| - 1 Secretaria              | - 2 Pedagogos.         |
| - 1 Auxiliar de intendencia | - 1 Trabajador Social. |

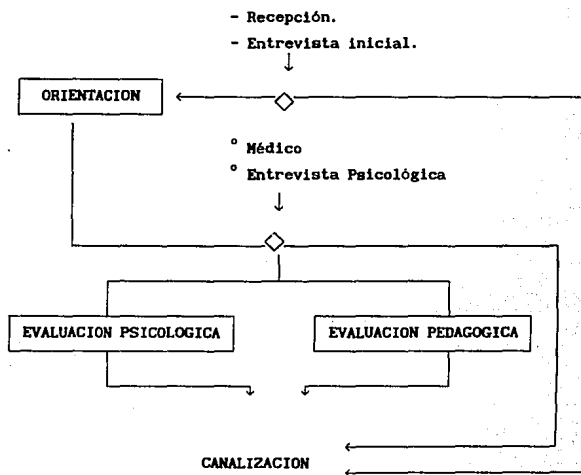
Este personal labora solamente en el turno vespertino, del que mi labor será reportada (aunque algunos de éstos suelen laborar en ambos turnos), además el C.O.E.C., presta atención en ambos horarios en este lugar desde hace aproximadamente siete años.



El horario de atención y laboral del turno vespertino es de 14:00 a 18:30 horas de lunes a viernes, conforme al mismo calendario escolar expedido por la S.E.P. En tal se ordenan las actividades a desarrollar según la naturaleza-política de la propia institución.

La labor diaria del centro ha de orientarse o aproximarse al mismo procedimiento elaborado por la D.G.E.E., como es:

#### DIAGRAMA GENERAL DE PROCEDIMIENTO



El procedimiento de atención a la población seguido en el C.O.E.C. No. 1, de acuerdo al señalado por la D.G.E.E., es el siguiente: (S.E.P., 1985 B.):

- *En Recepción:* Quien demande el servicio habrá de solicitar una cita previamente, ésta se dará según la programación semanal del Centro, posteriormente se acudirá el día y hora que se haya indicado con previa identificación del responsable, acta de nacimiento original y copia de quien será explorado (así como posible reporte médico, escolar u otro expedido como atenuante para ser atendido).

Es la Trabajadora Social la encargada de iniciar el expediente del menor al enlistar los datos generales como lo es nombre, escolaridad, fecha de nacimiento, datos de familiares, tipo de familia, impresión diagnóstica, etcétera.

- *La Entrevista Inicial:* Será realizada por un Psicólogo según la D.G.E.E., es en el C.O.E.C. No. 1 que en su defecto la efectuará un Pedagogo. Esta fase consiste en explorar aspectos básicos de forma general mediante la observación y entrevista, obteniendo datos pre, peri y posnatales, socialización, conducta, desarrollo físico, lesiones, desarrollo cognoscitivo, escolaridad, afectividad, dinámica familiar..., estos han de permitir bosquejar el motivo por el que se acude al servicio, así como definir si el caso requiere de atención (valoración) psicológica, pedagógica y médica dentro del Centro, para posteriormente derivarlo conforme el problema a una institución de la D.G.E.E., u otro, o si solamente el caso necesita de una canalización sin necesidad de valoración o simplemente se le ha de orientar a una solución alternativa variable.

Toda observación del caso hecha por el entrevistador inicial queda impresa en el propio expediente, el cual identifica al menor a nivel institucional.

Si el caso requiere de valoración Médica, Psicológica o Pedagógica para ser atendido y por lógica especificado, entonces será diagnosticado por el Médico, el cual realizará una exploración física del menor y llenará un formato con lo encontrado (la Valoración Médica suele realizarse a todo menor que en Psicología y/o Pedagogía vaya a ser estudiado).

Posteriormente, conforme a la naturaleza del caso (como por ejemplo niños que generalmente por ser menores de seis años de edad que no requieren ser valorados en lo escolar, o pequeños que ya poseen una valoración psicológica previa, o donde el problema es muy significativo como en ciegos, sordos, mudos, autistas, o por poseer un lenguaje no verbal, etcétera), únicamente se realiza una entrevista psicológica, donde el Psicólogo recabará observaciones y datos que le permitirán, considerando la valoración médica, dar una interpretación de la situación general por la cual el menor es atendido y en la cual se encuentra. Esto le permitirá determinar si el caso sólo requiere de una orientación a los responsables o ser canalizado a un servicio para su atención.

Es decir, en entrevista inicial se programarán los casos a atender de Psicología y Pedagogía, Medicina, así como el tipo de estudio que se realizará (ya sea una entrevista psicológica, entrevista psicológica más lo pedagógico o valoración psicológica...).

Así, una Entrevista Psicológica consiste en realizar con padres o tutores y con el niño una entrevista semiestructurada y con la implementación de las pruebas del Dibujo de Figura Humana y la Gestáltica Visomotor de Bender al menor.

Un Estudio Completo implica una valoración psicológica en la que se requiere de una entrevista psicológica más la aplicación al menor de una prueba de inteligencia, como lo serían, el Wisc-R.M. o el Terman Merrill, según el caso, además de una valoración en el área de pedagogía si el menor es escolarizado o posee edad cronológica arriba de los seis años aproximadamente.

La Evaluación Psicológica y Pedagógica se efectuará necesariamente para identificar el tipo de servicio de Educación Especial que ha de requerir (ya sea dentro o fuera, o ambas de la D.G.E.E.). No se suele valorar al menor en el área de Pedagogía cuando se cuenta con un reporte oficial del profesor de la escuela, o si existen notas escolares óptimas, o si se posee un historial escolar favorable.

Por igual, todos los resultados encontrados en respectivas áreas han de sumarse al expediente y proceder, para su canalización final al servicio correspondiente mediante un oficio autorizado por el director del centro.

El C.O.E.C., como oficialmente está señalado, es un centro de trabajo que depende de la D.G.E.E. y que conforme a sus objetivos y funciones brinda atención, evaluación, diagnóstico y canalización a la población que por causas de orden físico, psicológico y/o social, presentan interferencia o limitaciones en el proceso de desarrollo o en el proceso educativo.

La D.G.E.E., al legislar la organización del C.O.E.C., supuso que ésta permitiría:

- "La prestación del servicio de manera programada.
- La división del trabajo de una manera equitativa.
- El trabajo de equipo en el ámbito del centro.
- El mejoramiento sustancial en el desarrollo del programa de evaluación diagnóstica y los proyectos que de éste se deriven.
- Un mayor control técnico-pedagógico del servicio.
- La participación más eficiente del personal.
- Contar con la información oportuna y confiable para la normatividad, planeación del trabajo en el centro y la programación del servicio en el D.F.
- La aplicación de las normas técnicas, registro y control y supervisión".

Respecto al llamado "mejoramiento sustancial en el desarrollo del programa de evaluación diagnóstica", ha de entenderse -conforme a mi experiencia y práctica profesional en este centro- que tal quehacer corresponde al mismo Psicólogo, ya que es en su diario acontecer donde se presentarán y plantearán los problemas a considerar, siendo su misma actitud profesional la que le confiere ir en búsqueda continua de la superación de los retos y en la obtención de un conocimiento que lleve al saber como una necesidad del mejoramiento del propio proceder laboral, por consiguiente de no ser esta actitud, los logros en el área psicológica serían menos. Creo que la propia institución no ha contribuido a enriquecer este proceso de mejoramiento, sólo ha fortalecido el terreno marginal e inhóspito de un saber psicológico reducido a un diagnóstico evaluativo que sólo categoriza como una de sus funciones.

No existe, o al menos es lo que se ha dejado ver que la D.G.E.E., promueva la actualización, capacitación de una forma funcional y permanente de los especialistas del C.O.E.C., marca y señala lineamientos a seguir, se interesa en una mayor cobertura de servicio, descuida apoyo presupuestal, calidad del servicio, funcionalidad-operatividad, no ha controlado la unificación de criterios de evaluación, etcétera. Este panorama nos lleva a considerar que el C.O.E.C. No. 1 ha de visualizar los mismos lineamientos permitidos por la D.G.E.E., pero que conforme al propio acontecer de la institución, éstos deban de ajustarse y responder a los mismos requerimientos y condiciones que la hacen ser en la medida de sus posibilidades y responsabilidades.

Considero que los lineamientos por los que se ha de regir el C.O.E.C., son más allá de lo que su naturaleza le han de permitir, caso es, el de ser un servicio gratuito financiado por la propia D.G.E.E., y sea la ayuda monetaria y de material de papelería por parte de los padres, que en gran medida subsidien los gastos y requerimientos que el Centro demanda para su buen funcionamiento.

La postura misma de la D.G.E.E., ante el C.O.E.C., -sin olvidarnos de los demás organismos que la integran- se presenta y a juicio de los actores mismos de la educación es vista como una institución de carácter oficial con fines propios de una cobertura nacional en términos cuantitativos, donde su funcionalidad es medida por los porcentajes poblacionales atendidos, además el gran número de trámites administrativos guían su trabajo profesional a una burocratización.

Ha de considerarse que el propio servicio no ha perfilado soluciones reales ante las irregularidades con las que se

enfrenta y posiblemente ésto ha permitido la reproducción constante de patrones que de la misma actividad profesional generada en el centro, fortalecen las deficiencias funcionales de la institución.

La Modernización de la Educación Básica contempla la necesidad de que sea en el propio centro de trabajo donde con el quehacer diario de quienes la integran, se generen soluciones concretas ante las mismas necesidades que de ella surgan, es decir, el mismo Centro será el encargado de dar atención y solución a todo aquello que permita dar la mejor funcionalidad de su servicio.

Esto, fuera de lo que el propio sistema ha de perseguir -como lo sería el "tecnificar el país...."-, posiblemente pudiera ser algo ventajoso y provechoso para cada centro de trabajo, debido a que cada uno como responsable de su actividad, operatividad y funcionalidad, pueda trazar su propia línea de desarrollo regida por sus mismas necesidades y objetivos a cubrir, sin olvida claro, que está inmersa en un mundo de lineamientos llamado Dirección General de Educación Especial.

## 2.2. Las funciones del Psicólogo en el Centro de Orientación, Evaluación y Canalización No. 1.

El Psicólogo como profesional del C.O.E.C., integra el equipo interdisciplinario que lo conforma. Como parte de esta institución su actividad está orientada por los propios lineamientos del área de Psicología que la Dirección General de Educación Especial en su política ha señalado.

Muestra que entre las funciones del Psicólogo en el C.O.E.C., está la de realizar la evaluación psicológica de acuerdo a normas y lineamientos de la D.G.E.E. (S.E.P., 1985 B.).

El diagnóstico psicológico entendido como un proceso donde se articulan diferentes momentos, permite explicar y comprender la situación del sujeto, es la herramienta principal utilizada en el C.O.E.C., ya que es el medio que garantiza población a Educación Especial y es el medio que permite seleccionar el servicio que atenderá las necesidades de cada caso.

El psicodiagnóstico manejado en Educación Especial muestra dos perspectivas que lo integran, el psicométrico y el enfoque clínico.

En el enfoque psicométrico se realiza una aproximación del sujeto a partir de la medición de diversas funciones y habilidades, comparándolas con la media de la población y estableciendo a partir de esta comparación criterios de normatividad y anormalidad.

El diagnóstico con un criterio clínico permitirá buscar permanentemente establecer hipótesis explicativas, que consideren



las posibilidades del sujeto y como ha obtenido esas capacidades. Es desde esta perspectiva que las pruebas psicométricas sirven como un auxiliar, pero que requieren para la comprensión de los puntajes que arrojan, ser entendidos a partir de la historia del sujeto y de las teorías y modelos que las interpretan (Tanago, 1984).

Pareciera ser que las pruebas psicológicas fuesen de carácter exclusivo de auxiliar al proceso del diagnóstico y que como tales pudieran ser sólo punto de referencia. La importancia que la D.G.E.E. les ha conferido es primordial en el sentido de ser éstas el medio que determine la guía del diagnóstico y que por consiguiente toda información que del caso se desprenda será complementaria.

Según Gibson (1985), las decisiones que se tomen mediante las pruebas, pueden tener efectos importantes en las pautas de conducta de los niños. Máximo si su administración, calificación e interpretación no es realizada por el profesional especializado en la materia.

Tal vez el proceder de la D.G.E.E., solamente permita medir las diferencias individuales en el ámbito intelectual como Coll, Palacios y Marchesi lo muestran (1990), que comprender la naturaleza de tales diferencias, ya que ello involucraría remitirnos a que se detallasen como fueron estas diferencias desde sus orígenes.

Las pruebas psicológicas permitidas por la D.G.E.E., han de encontrar su sustentación en la teoría Cognoscitivista Piagetiana y en el enfoque psicoanalistas. Al respecto puede generarse una interpretación que diste de lo señalado -más no en el empleo de

los instrumentos- pero siempre, lo primordial, la vanguardia y lo que gobierne será el propio marco teórico implantado por la D.G.E.E.

Considerando esta postura, la misma institución dice requerir de personal que se aboque y cubra el perfil como premisa que facilite su funcionalidad.

Además, se considera que los profesionistas, que por su formación escolar son candidatos únicos e idóneos para la Educación Especial del estado sean los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (S.E.P., 1990 C).

Logicamente esto lleva no sólo al área de psicología sino a la misma Institución de Educación Especial Nacional, a seguir con los viejos modelos y tradiciones educativas, a restringir la diversidad de conocimientos que se requerirían para enriquecer y desarrollarse, a proliferar más la demanda laboral y a consolidar el papel categorizador que del individuo se hace por la D.G.E.E.

Por otro lado, las relaciones entre psicología y educación en el contexto particular de la Teoría Genética según Gómez (1987), es enmarcar a una psicología genética aplicada a la educación cuya meta es adecuar los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza a las características evolutivas del alumno, a sus posibilidades y limitaciones intelectuales y a sus necesidades e intereses. Y desde el punto de vista de la Educación, esta relación es contemplada como un fenómeno complejo que para ser abordado requiere de la Psicología y la Teoría Genética como instrumentos de análisis de los componentes psicológicos del fenómeno educativo. Señala, que no se renuncia a adecuar los aprendizajes escolares a las posibilidades,

necesidades e intereses de los alumnos, aunque se intenta alcanzar esta meta respetando al máximo la especificidad de los objetivos; de los contenidos y de las situaciones en que se lleven a cabo dichos aprendizajes.

La personalidad, conducta, emociones, moralidad y todo lo que del sujeto en el ambiente escolar pueda señalarse podrá ser entendido en forma directa por los profesores, padres, profesionales si es reconocido el impacto e importancia que el psicoanálisis ha tenido sobre la educación y en el proceso de desarrollo del niño (Gene, 1972).

Roberts (1978) otorga al Psicoanálisis un papel primordial dentro de la educación debido a que revela muchas cosas sobre la dinámica de la vida del niño, orienta la práctica y define la investigación educativa.

La Teoría Genética que ha de servir como referente al Psicólogo en la atención de los individuos, reconoce todo tipo de estructuras naturales, etapas o niveles de desarrollo que expliquen y definan al niño en su actuación en el ambiente de escuela, de tal forma que esto permita entender su situación y formular múltiples estrategias de intervención (Piaget, 1983).

Esta postura constructivista originada por la teoría cognoscitivista-genética de Piaget, y lo que ofrece la teoría Psicoanalítica han de ser los saberes y directrices del Psicólogo de la Educación Especial puesto que la D.G.E.E., lo ha promovido y difundido como los caminos mejor equiparados para explicar y dar cuenta del menor en el aula.

Además de estas referencias teóricas y marcos conceptuales

como lineamientos del área de psicología también el Psicólogo del C.O.E.C., sumado a sus evaluaciones psicológicas efectuará actividades técnicas (como el participar en reuniones interdisciplinarias, atender y orientar a los padres, actualizar expedientes, participar en juntas ....), administrativas (entrega de estadística, reporte de actividades, informes anuales....) (Tanago, 1984).

En general, la actividad psicológica del C.O.E.C. está bajo presión del tiempo, y es este factor el que en gran parte mediatiza la función y operatividad del mismo centro y por consecuencia la de sus especialistas.

### 2.3. El Diagnóstico Psicológico.

Si la función principal del Psicólogo en el Centro de Orientación, Evaluación y Canalización legislada por la Dirección General de Educación Especial, es la evaluación diagnóstica. Tal, labor se desarrolla según los propios lineamientos del área, y está constituida específicamente por el diagnóstico psicológico y la aplicación y manejo de pruebas.

Las pruebas utilizadas para integrar el diagnóstico psicológico en el C.O.E.C. No. 1, son:

- a) Wisc-R.M.
- b) Terman Merrill forma L-M.
- c) Test Gestáltico Visuomotor de Laureta Bender, interpretado por Koplitz.
- d) El dibujo de la Figura Humana de Koplitz, además de
- e) Entrevista Psicológica.

El manejo de Wisc-R.M. y Bender como integras a las pruebas del sistema de evaluación multicultural y pluralístico para la evaluación apropiada de niños de diferentes culturas (S.O.M.P.A.), fueron aprobadas para utilizarse dentro de la D.G.E.E. (Mercer, 1986).

El Modelo S.O.M.P.A. consta de tres modelos de evaluación: el Médico, Social y el Pluralístico.

El médico considera la generalidad de características, destrezas, habilidades... a nivel social, han de ubicar a cada niño (en cuanto a su desarrollo) al conjunto de normatividad de su medio.

El Social se refiere a lo multicultural, es decir, a la evaluación de niños procedentes de culturas diversas.

Y el modelo Pluralístico es el uso de normas múltiples en concordancia con la cultura.

El objetivo de S.O.M.P.A., es evaluar al niño asegurándose de tomar en cuenta los acontecimientos por los cuales el niño ha pasado, antes de haber llegado a donde ahora está (desarrollo).

Dentro de los instrumentos del Modelo Médico, se contempla la aplicación del Bender, y el uso de Wisc-R.M., estas obedecen al modelo social y pluralístico.

Ambas pruebas fueron estandarizadas en México en 1981, se elaboraron normas de calificación para los instrumentos que resultan afectados por los factores socioculturales. De tal forma que permitan una valoración más justa del escolar, que se adapte y responda como referente cualitativo y cuantitativo de las características de la población de niños en México.

No obstante aunque la estandarización de las pruebas a la población mexicana se realizó hace aproximadamente doce años, por querer ser éstas más justas, es evidente que tal carácter es innegable, aunque en la actualidad se requiere de un reajuste o revaloración de estas pruebas, pues algunos de sus criterios y objetivos resultan inoperantes a la realidad vigente, de tal forma que los hacen ser instrumentos que dan una valoración hasta cierto punto injusta al evaluar lo que dista de la realidad.

El "Bender Gestalt Test", creado por Lauretta Bender tiene como objetivo investigar el proceso de maduración visomotora por

cuanto a que explora percepción visual, habilidad motora manual, conceptos temporales y espaciales, capacidad de organización y representación, a través de la reproducción de los modelos que se le presentan al sujeto de estudio (Monsterberg, 1987).

Dadas las características de esta prueba, puede ser utilizada como una prueba proyectiva o como una prueba de desarrollo, constituyéndose así, en una valiosa ayuda para el diagnóstico del nivel de madurez visomotora, disfunciones neurológicas y/o alteraciones emocionales que manifieste el sujeto (S.E.P., 1988 A).

El Wisc-R.M., es una prueba que permite obtener el coeficiente intelectual del niño, es un instrumento que explora la cognición del menor, es decir, es una medida de la adquisición de los conocimientos, presenta muestras de conducta que no son exhaustivas bajo determinadas condiciones experimentales (Kaufman, 1979).

Esta prueba según Gibson (1985), no sólo compara las diferencias de ejecuciones entre personas, sino también entre grupos de personas de diferentes edades y la ejecución de una persona en particular, por lo que respecta a diferentes clases de preguntas.

Otro instrumento que sirve como medida de la inteligencia es Terman Merrill forma L-M revisada en 1960 y empleada actualmente (Terman, 1976 y S.E.P., 1988 A). Esta prueba originalmente fue diseñada como un método que permitiera separar en las escuelas a los niños subnormales de los normales e intentar medir sus capacidades intelectuales. Y es de igual forma un medio que permite obtener un referente de la inteligencia del niño.

La Entrevista Psicológica es el principal instrumento de trabajo para el Psicólogo, sobre todo en el área clínica y de la educación. Puede ser cerrada, abierta y semiestructurada. Esta ha de permitir dar un esbozo de la problemática del caso, es en el C.O.E.C. No. 1 donde específicamente se implementará la entrevista semiestructurada (Tanago, 1984).

Dichas pruebas psicológicas manejadas en el ambiente clínico, permiten clasificar al sujeto examinado ya sea cuantitativamente y/o tipológicamente (Pichot, 1988), éste será un procedimiento sistemático que bajo un ambiente experimental-clínico mide una muestra de conducta lo cual ha de vertirse como referente a la toma de decisiones en el diagnóstico psicológico (Frederick, 1980).

Los datos arrojados por las pruebas psicológicas se utilizan para la investigación, descripción y comprobación de datos sobre el comportamiento psíquico (Cerde, 1978), habilidades, personalidad, sentimientos, actitudes, valores, etcétera (Nunnally, 1987).

El carácter dado a estas pruebas por el Psicólogo del C.O.E.C. No. 1 -como parte integral al psicodiagnóstico- va más allá de su estructura psicómetra al considerarse éstas como referente único de una muestra de conductas bajo un ambiente propiamente experimental, además de la interpretación que cada Psicólogo le otorga dada su misma orientación profesional, conjuntamente considera no sólo logros o deficiencias que los examinados muestran en una determinada etapa, también contempla todo aquello que justifique la calidad de su trabajo (respuesta) y que del mismo de cuenta (como lo sería limitación física, aspectos emocionales....). Es en esto donde radica el sentido



clínico dado por la actividad profesional del Psicólogo sumado a la participación interdisciplinaria que dan orden al funcionamiento integral del C.O.E.C. No. 1.

De igual forma, el desarrollo de la misma actividad psicológica en el centro crea necesidades diversas y constantes (como lo sería la actualización del área, unificación de criterios de valoración psicodiagnóstica), las cuales son atendidas por el mismo centro, es decir, el grupo de trabajo es el encargado de mitigar estas carencias conforme a todos los recursos con que se cuenta, de tal forma, que son las mismas propuestas del grupo las que concretizan soluciones específicas (sin descuidar la esfera imperante en la que inmerso se está, la D.G.E.E.).

Luego entonces, ante las demandas que la labor psicológica genera -como las de toda la institución-, son manejadas y solventadas exclusivamente dentro de la misma institución y por el grupo humano que la conforma según sus alcances.

Algunas de las soluciones manifiestas por el Centro en el área de Psicología son la apertura teórica del diagnóstico clínico, donde no sólo el Psicoanálisis como marco teórico (favorecido en su manejo por la D.G.E.E.) demuestra y renueva la complejidad del desarrollo del niño (Lebovici y Solé, 1986), justifica, entiende y explica su naturaleza emocional-afectiva (Gene, 1972) o revela su práctica sobre la educación (Roberts, 1978). Es el trazo clínico guiado y manejado por la diferente orientación psicológica de los propios Psicólogos del C.O.E.C. No. 1, la cual va desde el Conductismo, Humanismos, Cognositivismo y Psicoanálisis, lo que dará diversidad referencial del quehacer psicológico, más que encasillarlo y someterlo a la

directriz propuesta por la Dirección.

Este carácter de apertura, da al psicodiagnóstico y a la misma institución una mención ecléctica. Y es tal vez esta teorización múltiple la que da una particularidad al trabajo psicológico por promover distintos vértices que de manera general la enriquecen y nutren.

Esto, ha de llevarnos ha replantearnos nuestra labor psicológica profesional (no sólo anivel del centro), y esbozar que no únicamente el conducirse por la Teoría Psicoanalista, por ser la implantada por la D.G.E.E., lo que permitirá logros singulares y certeros. Posiblemente se hallará otra funcionalidad institucional considerando las alternativas teóricas que respondan y se aboquen a las dimensiones mismas de la propia Educación Especial en México.

Ir más allá de una lucha de corrientes teóricas, superar las constantes contradicciones y limitaciones que la misma psicología gesta, limitar la intolerancia a los distintos saberes que nutren a la Psicología, son, aspectos que la actividad psicológica debe de considerar en el terreno de la educación.

Dados los requerimientos generales de la población demandante del servicio que presta el C.O.E.C. No. 1, el trabajo del Psicólogo requiere buscar soluciones reales, perfilarse como una actividad interdisciplinaria, multidisciplinaria y multirreferencial. Todo esto para explicar los procesos cognoscitivos (Finley y Marín, 1979), la estructura de la personalidad (Rivera, Esquivel y Lucio, 1987) y lo que individualiza o singulariza al hombre (Holt en Avila y Rodríguez, 1987), así como en su entorno social.

El psicodiagnóstico realizado por el Psicólogo del C.O.E.C. No. 1 específicamente, toma en cuenta los planteamientos antes señalados lo cual permitirá tomar decisiones adecuadas. Este reporte sumará el trabajo de los distintos especialistas abocados al mismo, de tal manera que quedará inscrito en el expediente particular del sujeto.

El trabajo psicológico requiere para su realización del siguiente material:

a) En Entrevista: Hojas blancas, pluma y hojas de entrevista.

b) En aplicación de las pruebas:

- De Wisc-R.M.: Protocolo, bicolor, pluma, goma, cronómetro, manual de aplicación y material de la prueba.

- De Bender: Nueve tarjetas con dibujos, hojas blancas, lápiz, cronómetro, formato de respuestas, material de la prueba y manual de aplicación calificación.

- En Terman Merrill forma L-R:

Hojas blancas, bicolor, pluma, lápiz, cronómetro, formato de respuestas, material de la prueba y manual de aplicación-calificación.

- En el dibujo de Figura Humana:

Hojas blancas, lápiz, sacapuntas y goma.

- c) Fase de Calificación: se emplearon en todas las pruebas formatos para codificar los resultados obtenidos en cada una de ellas, manual de calificación correspondiente, pluma, goma, bicolor, regla y transportador.
- d) Fase de Integración Diagnóstico: Las conclusiones de las pruebas utilizadas según el caso pueden notificarse en un Reporte Psicológico de Wisc-R.M., en un Binetograma si se empleo el Terman Merrill forma L-R o un informe psicológico.
- e) Fase de Canalización: Consiste en el diseño ya terminam del estudio -llámese "expediente- es decir, el expediente será formado por todos los estudios que los especialistas realizaron a lo largo de las observaciones e intervenciones efectuadas en el servicio, además de datos complementarios realizados fuera del C.O.E.C. En el expediente se integrará el trabajo interdisciplinario (es decir, de Trabajo Social, Pedagogía, Psicología y Medicina, entre otros).

El tipo de estudio que el Grupo Interdisciplinario deberá de realizar, es especificado desde la entrevista inicial realizada en la institución. Así, un Estudio Completo será aquel que requiera de diagnósticos del área de Medicina, Pedagogía y Psicología. En Psicología, éste quedará conformado por la aplicación de una prueba para obtener el nivel intelectual del menor -puede ser Wisc-R.M. o Terman Merrill según la situación-, más una entrevista semiestructurada integrada por la implementación de la prueba Gestáltica de Bender y la de Dibujo de la Figura Humana (considerando en esta los datos e información que los padres o tutores aporten del caso). Este Estudio completo

conforme el caso lo requiera, podrá o no ser valorado en el área de Pedagogía (como lo serían niños menores de seis años de edad, que aún no asisten a la escuela primaria regular, no necesitarían de Estudio Pedagógico).

Una Entrevista Psicológica será implementada por indicación del entrevistador inicial, siempre que el niño ya ha sido valorado anteriormente o que por alguna deficiencia física presente en el menor como lo sería pobre agudeza visual, auditiva o motora entre otras impidan un rendimiento favorable, u otro factor.

Tanto el Estudio Completo como la Entrevista en Psicología, serán programados como ya se señaló por el entrevistador inicial y los criterios de esto han de ser desde su propio punto de vista profesional.

El reporte del Psicodiagnóstico ha de considerar los datos obtenidos por cada especialista en sus respectivas valoraciones (lo cual alude a un trabajo con el menor, con los padres o tutores, con informes escolares con profesores, con neurólogos, etcétera, ya sea de forma directa y/o indirecta). El veredicto, resultados y toma de decisiones lo realizará todo el equipo interdisciplinario -avalado por el Director del centro-, y es en gran medida el Psicólogo el encargado y responsable de la toma de decisión con respecto al servicio que el caso requiera, ya sea éste, dentro y/o fuera de la D.G.E.E.

Los casos que el Psicólogo trabajará en espacio de una semana (de lunes a viernes) y específicamente en el turno vespertino (de 14:00 a 18:00 horas), han de ser tres Estudios Completos o seis Entrevistas Psicológicas, o estos intercalados

de forma equitativa al número de casos que se ha de revisar.

No obstante, la labor del C.O.E.C No. 1, y la del Psicólogo no culmina ni se considera concluida con la elaboración del diagnóstico y la ubicación futura inmediata del niño al servicio que mejor favorezca al caso.

Si el C.O.E.C., es definido como una institución cuya función principal radica en la evaluación, orientación y canalización, siendo éste el filtro de acceso a los diferentes centros de la D.G.E.E. (y a algunos más que no lo integran), su labor se ve desvirtuada cuando la población no acude por múltiples factores al servicio sugerido, al no haber concientización de la magnitud del problema por los padres o tutores, por la saturación de la matrícula de los mismos centros de atención, por no cubrir con el perfil del servicio recomendado, entre otras cosas, esto de forma indirecta, ya que en gran medida escapan de las dimensiones de trabajo y funcionalidad del mismo Centro, siendo a la vez aspectos no solucionados, no coordinados de institución (C.O.E.C. No. 1) a institución (servicio al que se deriva), y por consiguiente de esta forma le resta carácter funcional al centro por ser éste el responsable de remitir población con requerimientos especiales, a los diferentes centros de atención.

Anexo a esto, el trabajo administrativo dentro del centro, los aspectos técnicos, las irregularidades de planeación y distribución de trabajo, así como el trabajo siempre bajo la presión de tiempo, los bajos recursos presupuestales, la nula actualización profesional y otros factores, hacen ver las deficiencias de manera directa y/o indirecta de la calidad de trabajo no solamente del área de Psicología sino que también a nivel de la misma imagen del centro como institución de prestigio y renombre.

### CAPITULO 3.

A continuación se expone el trabajo realizado por el Psicólogo del Centro de Orientación, Evaluación y Canalización No. 1, durante el ciclo escolar 1992-1993, éste se presenta como una experiencia del psicólogo en una de las instituciones de la Dirección General de Educación Especial, de tal forma que sirva como testimonio de la actividad misma del Centro y de la labor profesional del Psicólogo.

#### 3.1. Reporte de Actividades.

El trabajo del C.O.E.C. No. 1 en gran medida es reconocido por la población que integra a las instituciones donde se asisten a sujetos con necesidades especiales, siendo éstas específicamente las de la D.G.E.E.

Su ingreso depende de que el menor cuente con un expediente donde se encuentran los resultados arrojados por los diferentes especialistas que lo estudiaron (diagnóstico).

Las estadísticas de las valoraciones realizadas en el C.E.O.C. No. 1, en cada ciclo escolar son fluctuantes. Son diversos los datos de los cuales podemos partir para señalar concretamente el porcentaje poblacional atendido por el centro.

Bastaría mencionar que existe un porcentaje demandante del servicio que podría decrecer o aumentar por deserción o por la solicitud excesiva de la comunidad (como grupos completos de escuelas....). Esta población no es equivalente al total de los casos que se diagnosticaron, ni a la suma de los canalizados o

remitidos a alguna institución, ni al total de los que ingresan al servicio asignado. Esto tal vez como anteriormente se mencionó tengan que ver con la deserción, saturación del servicio, pobre concientización del caso por los responsables, excesivos trámites administrativos a seguir, e inadecuado manejo del caso por los especialistas, entre otros.

Es así como existen múltiples factores que influyen para señalar, que considerando la demanda real a educación especial, es un pequeño número de personas las atendidas. Y que si bien, la cobertura del C.O.E.C., trata de ser amplia y funcional, dista mucho de atender a toda esa población existente con requerimientos especiales.

No hay datos que como institución nos permita señalar el porqué de estos bajos logros, se desconocen por ejemplo, causas de abandono, deserción de nuestra institución incluyendo durante el proceso de su valoración o al ser derivados a las demás instituciones.

Claro está que el C.O.E.C., es el filtro-canalizador, el que integra y asegura el ingreso de la población a los diferentes centros de atención, pero no hay nada objetivo -o al menos como institución no se ha promovido-, que aclare dicho suceso por estar éste más allá de lo que su funcionalidad y objetivos le han de permitir (como lo sería el enlace con las otras instituciones o seguimientos de casos, lo cual es nulo en la Institución).

Puede señalarse incluso, que el trabajo desde esta óptica dentro de la institución, por igual resulta desequilibrado en cuanto al número de casos atendidos por cada uno de los especialistas, además de estas fallas técnicas operativas, en la



fase de programación (realizada en entrevista inicial), no se considera una equidad y distribución del trabajo a los especialistas como es señalado en los lineamientos del C.O.E.C. (S.E.P., D.G.E.E., 1985).

Aunque el total de casos diagnosticados en cada ciclo escolar por cada Psicólogo, no suele ser igual, siempre se presenta un número o media promedio de los casos atendidos de forma general por lo Psicólogos.

Así por ejemplo, el número de casos que en Psicología requirieron de un estudio completo (valoración psicológica, médica, con o sin pedagogía), es totalmente ajeno al total de estudios que sólo fueron valorados con entrevista psicológica (es decir, sin la implementación de prueba para la obtención del potencial intelectual), e incluso es impredecible cuántos de éstos ha de atender cada Psicólogo.

Por consiguiente me permito señalar de forma general lo encontrado en mis Valoraciones Psicológicas realizadas en el C.O.E.C. No. 1 durante el Ciclo Escolar 1992-1993, en el turno vespertino. Así, mi trabajo fue distribuido de la siguiente forma:

El total de casos atendidos fueron 94 de los que:

- a) 83 necesitaron de un Estudio Completo.
- b) 5 requirieron de un Estudio Completo sin Pedagogía.
- c) 6 fueron atendidos sólo con Entrevista Psicológica.

El global de casos vistos fueron enviados conforme al diagnóstico a las siguientes instituciones de la D.G.E.E. y/o

fuera de esta:

- Treinta casos se derivaron a los Centros Psicopedagógicos (C.P.P.), cuya función esencial es la atención pedagógica a niños de 2º. a 6º. grado de primaria, además de apoyo psicológico si el caso lo amerita.
  
- En Escuelas de Educación Especial (E.E.E.) ingresan menores que presentan capacidades intelectivas de: Deficiencia Mental Superficial (C.I. de 50 a 69), Deficiencia Mental Media (con C.I. de 30 a 49). A esta institución ingresaron doce sujetos. El trabajo que se realiza con estos niños con requerimientos especiales engloba una serie de áreas como lo son: la cognitiva, motricidad, lenguaje, socialización, área pedagógica, etcétera, todo esto conforme a lo que sus capacidades permitan y requieran.
  
- En Grupos Integrados (G.I.) se enviaron diecisiete niños, donde cursarán sólo su primer grado de primaria, por no haber accedido a consolidar los conocimientos básicos-elementales del programa de escuela regular de primer grado de primaria (lector-escritura y proceso algebraico).
  
- A la Clínica de Conducta se perfilaron veintitres estudios, en este centro se atienden problemas de conducta en primer orden, tales como agresividad, hiperactividad, ansiedad, angustia, fantaseo..., además de considerar la atención dentro del centro de aspectos pedagógicos según el caso y trabajo psicoeducativo con los padres o tutores del menor.

- En Clínica de Ortilalia asistieron tres menores, donde se les atenderá su inadecuado manejo del lenguaje (como lo sería fallas articulatorias) con apoyo pedagógico según el caso.
- Intervención Temprana recibirá dos casos que por sus edades de veintitres días de nacidos a los cinco años de edad, y por mostrar atraso en su desarrollo sin importar su nivel, pertenecen a este centro.
- Otras instituciones fuera de la D.G.E.E., como Salud Mental, el Hospital Psiquiátrico Infantil, el Instituto Politécnico Nacional, la Clínica Universitaria de Salud Integral (C.U.S.I.) de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, entre otros, albergarán a seis menores por ofrecer servicios que escapan de la cobertura asistencial de la D.G.E.E., como es el caso de niños diagnosticados como inmaduros próximos a ingresar a primer grado de primaria con edades fluctuantes entre seis años aproximadamente, o casos donde la distorsión de la realidad es imperante, o donde el problema emocional es muy significativo, o niños preescolares con fallas motrices, emocionales, de atención de lenguaje, de aprovechamiento escolar, o los niños que por su rendimiento intelectual son catalogados como deficientes mentales profundos, entre otros más casos.

Respecto a desertores únicamente se contabilizó un caso, éste se presentó a nivel de devolución de resultados, aunque no se contabilizan los que se programaron de inicio a un estudio completo con o sin Pedagogía, o a entrevista psicológica y que también no asistieron, como ya se señaló por múltiples razones.

Los desertores de inicio, generalmente fueron respuestos con otros casos, también de primera vez.

Además, el total de casos derivados a los distintos centros de atención no es el total de casos que verdaderamente asisten a los servicios o que llegan a permanecer en los mismos. Es decir, no todos los casos que el C.O.E.C. No. 1 diagnóstica y canaliza, asisten, ingresan o permanecen en los centros asignados por la serie de motivos ya antes expuestos.

Gran parte de los casos diagnosticados fueron remitidos al C.O.E.C. No. 1 por mostrar problemas en el proceso de aprendizaje como lo fue en memoria, razonamiento, retención, escritura, lectura, proceso algebraico, comprensión verbal, rendimiento y aprovechamiento..., con o sin presencia de alguna otra dificultad como lo serian deficiencias de lenguaje, agresividad, entre otras.

Estos casos fueron enviados por el reporte del maestro de grupo en su totalidad y nunca por iniciativa propia de los padres o responsables del menor atendido.

Otras de las problemáticas que por su frecuencia en presencia resultó genérica fueron los problemas emocionales, los que van desde la pobre atención hasta deficiencias severas de conducta (agresión, infractores).

Estos problemas emocionales en toda la serie de implicaciones, solían estar relacionados con una dinámica familiar inadecuada y manejo deficiente de los menores por parte de sus padres o responsables (ambos padres o uno de éstos). Siendo el maltrato físico, psicológico, pobre estimulación del

medio, deprivación sociocultural, una familia uniparental, la presencia más imperante de uno de los roles paternos, daño neurológico, etcétera, algunos de los que pudiesen estar relacionados a la problemática.

Sin embargo, se encontraron casos que solían presentar problemas conductuales-emocionales y severas fallas escolares, motivo por el cual no sólo requerían de la atención pedagógica pertinente sino también de la necesidad de ser atendidos de manera conjunta en lo que ha conducta se refería.

Una tercera parte del total de la población que diagnosticó presentó serias deficiencias pedagógicas con problemas de atención, dispersión, socialización, retraimiento, irritabilidad y/o ansiedad entre otras, razón por la cual era indispensable un trabajo pedagógico con estos niños contemplando un apoyo psicológico en los centros a los que se les derivó, como fue el caso de Grupo Integrado y Centro Psicopedagógico.

Los datos pre, peri y posnatales (como hipoxia neonatal, embarazo de alto riesgo, prematurez, enfermedad, padecimientos, caídas significativas, etcétera) antecedentes heredo-familiares (síndrome, padecimientos...), aspectos neurológicos (como irritabilidad en alguno de los hemisferios, por ejemplo) y pobre culturización y concientización de los padres o responsables, estuvieron estrechamente ligados a los casos que mostraron un significativo atraso en su desarrollo y que solieron ser catalogados como deficientes mentales superficiales, medios y profundos, sin ser todo esto característico de todos los casos.

Los problemas de lenguaje en su plenitud fueron asociados a un mal manejo del caso y socialización deficiente por los padres

(sobreprotección, sobreestimación, flexibilidad e inconsistencia del trato...) a un pobre patrón lingüístico y/o estimulación pobre del medio.

Gran parte de los sujetos que asistieron a Intervención Temprana, mostraron deficiencias en su desarrollo ligadas a antecedentes de embarazo pre, peri y posnatales y a datos heredofamiliares (como epilepsia, deficiencia mental, etcétera), además de un ambiente pobremente estimulado.

Deficiencias motrices finas y gruesas, fallas articulatorias del aparato fonador fueron situaciones típicas que se presentaron en niños con atraso en el desarrollo

Casos como deficiencia mental profunda, significativas alteraciones emocionales (esquizofrenia, autismo ...), inmadurez, menores con padres neuróticos o desórdenes de la personalidad, agresivos, con rasgos psicóticos, etcétera -que por tal motivo requerían de apoyo terapéutico-psicológico, psiquiátrico continuo y profundo-, problemas de aprendizaje en escolaridad de secundaria entre otros, fueron casos que no siendo atendidos por la D.G.E.E., por no contar con el servicio adecuado, se remitieron a otras instituciones como Asociaciones Civiles, de Asistencia Social, Hospitales del Estado y algunos más.

Precisa señalarse que por lo menos ocho de cada diez niños que diagnosticué, proviene de un medio cultural económico bajo, donde es típico la socialización y manejo inadecuado, insuficiente estimulación paterna, pobre concientización del caso, maltrato físico y/o psicológico.

Es en la escuela donde se detecta la problemática y es ésta,

conforme a sus criterios la encargada de remitirlos al C.O.E.C., pocos son los padres o tutores que por iniciativa propia demandan el servicio sin que necesariamente la problemática sea captada en la escuela.

La mayoría de los padres de los menores han revelado desconocer las causas de la problemática del hijo con deficiencias, cualquiera que esta sea, y aún más se han mostrado por consiguiente con pobre control del caso, incapaces de solucionarlo.

Los casos turnados al C.O.E.C. rara vez ambos padres son los que acuden, generalmente la madre es la que se hace presente como responsable del menor durante el proceso de diagnóstico en el centro, además de supervisar y/o estimular al hijo en casa.

Una de cada diez madres presenta en su entrevista con los distintos especialistas información variada en su veracidad.

Conforme a lo encontrado, uno de cada diez padres de familia y/o responsables señaló conocer de forma general la existencia y funcionalidad del C.O.E.C.

Gran parte de los padres -tal vez por su misma condición cultural- logran pobremente entender y explicar la problemática de su chico, aún y cuando se le especifique en la medida de lo posible toda la situación en la etapa de devolución de resultados del psicodiagnóstico.

Los padres de cuyos menores fueron derivados a Escuela de Educación Especial, por lo menos uno de cada tres se mostró hostil y/o renuente al servicio. Además a este proceder se

encuentra estrechamente ligado el que los padres posean una educación arriba de la media superior, que su condición económica sea moderada y solvente o que además no aceptaron la problemática del menor y por consiguiente no admitieron que el niño acudiera a dicha institución. Además su participación durante el psicodiagnóstico fue más activa en comparación a los padres de pobre condición económica, quienes se mostraron pasivos, apáticos y/o indiferentes.

El setenta por ciento del total de los casos requirió de una educación especial, estos niños anteriormente tuvieron constantes fracasos en la Escuela Regular, no acudieron a Educación Especial aunque ya se le había señalado e intentaron acreditar de grado en la Escuela Regular, o simplemente estuvieron en diferentes escuelas regulares para iniciar, continuar o concluir su educación.

Parcialmente todos los casos que diagnosticué se identifican entre sí por presentar un inadecuado manejo del menor por los padres o tutores (sobrepotección, autoritarismo paterno, pobre estimulación, etcétera), socialización deficiente (agresión física, maltrato psicológico, falta de cuidados y atenciones...) por ambos padres o tutores o por uno de éstos.

En lo neurológico, ocho de cada diez niños que se enviaron a Escuela de Educación Especial, requirieron de valoración neurológica y es ésta la que en todos los casos señaló alguna alteración específica. El tratamiento neurológico en el que se empleó medicamentos fue sólo sugerido a dos de cada ocho de estos chicos, aunque se desconoce si éstos realmente inician y siguen el mismo.



Siete de cada diez niños valorados con el "Test Gestáltico Visomotor de Bender", presentó posible inmadurez neurológica y un nivel de percepción visomotriz ligeramente por debajo de su edad cronológica.

Nueve de cada diez menores mostró en la prueba de Dibujo de la Figura Humana indicadores de posible alteración emocional, ya sea inmadurez, inseguridad, agresión, retraimiento, pobre concepto de sí mismo, falta de una base firme y/o ansiedad, etcétera. Estos fueron correlacionados con los datos arrojados en la entrevista, los cuales de igual forma verificaban lo encontrado.

En Wisc-R.M., ocho de diez niños evaluados mostraron un C.I., favorable en el área ejecutiva con respecto del área verbal. Además obtuvieron cuantitativamente un nivel intelectual inferior al normal. Los restantes individuos sugirieron un potencial intelectual de normal brillante (C.I. de 110 a 119), con ligeras diferencias en el puntaje interescolar.

Se encontró que los sujetos con problemas en el proceso de aprendizaje -posiblemente ligados a otra problemática- obtenían un desempeño a favor en el área ejecutiva y con un nivel intelectual no superior al normal.

Siete de cada diez niños enviados a la Clínica de Conducta, obtuvieron un coeficiente intelectual arriba del normal bajo (C.I. 80 a 89), es decir, un nivel intelectual de normal a superior y requirieron ocasionalmente un apoyo pedagógico fuera de la institución, además de trabajo con los padres a nivel de orientación psicoeducativa y/o de terapia psicológica.

Un pequeño número de niños fue valorado con la prueba de Terman Merrill L.R., siempre que se sospechó inmadurez o bajo rendimiento intelectual o simplemente cuando éstos no cubren las premisas de aplicación de la prueba del Wisc R.M.

Aunado a esto, se encontró que el menor valorado con la prueba de Terman Merrill L.R., presentó algún atraso en su desarrollo, como lo podría ser a nivel de lenguaje o de motricidad, siendo por esta razón atendidos en Escuela de Educación Especial, en Intervención Temprana, en Terapia de Lenguaje, Psicomotricidad, entre otras. Al parecer los niños evaluados con esta prueba mostraron como segunda instancia a atender problemas afectivos, sociales o emocionales.

Un gran porcentaje de estos niños conforme a su edad obtiene en la prueba una edad mental inferior a lo esperado, además su rendimiento en la misma es acompañado de respuestas de pobre calidad, un lenguaje insuficiente y/o con fallas articulatorias, requerimientos de estimulación y apoyo constante, la manifestación de una conducta pasiva ante las tareas y una actitud renuente, apática y/o de retraimiento.

En cuanto a las revaloraciones de los casos, ocasionalmente se volvió a valorar un caso en más de una vez en un tiempo determinado, esto es, los casos en su mayoría ya no volvían a acudir al centro aunque se especificó en la mayoría de éstos la relevancia y necesidad de una revisión futura, para favorecer la educación del niño.

No obstante es más frecuente ver por segunda ocasión un caso cuando es por demanda de ubicación o reubicación a algún servicio (esta demanda es por múltiples razones, que van desde su cambio

de residencia hasta la deserción).

Finalizando, ocho de cada diez casos valorados presentaron un nivel intelectual inferior del esperado a su edad cronológica, además de indicadores emocionales y posible inmadurez neurológica.

Quiero recalcar que todos los datos mostrados como resultados de mi actividad psicológica profesional en el C.O.E.C. No. 1, fueron manejados, guiados y presentados a manera de conclusiones, de tal forma que sean entendidos como un referente de la actividad del Psicólogo en esta Institución.

### 3.1. Conclusiones y Consideraciones de la actividad Profesional del Psicólogo en el Centro de Orientación, Evaluación y Canalización.

La Educación Especial en México como una de las instituciones del estado al cabo de su formación, articulación y consolidación ha posibilitado de manera conjunta ser el vértice de la educación mexicana al permitirle a ésta ser íntegra y funcional.

En su mismo carácter el que le hace ser y verse como un todo coherente y totalizante a lo que de ella ha de esperarse. Ha pasado a formar parte del servicio que proporciona el estado en cuanto a desarrollo y crecimiento del individuo se refiere.

Es el Estado característico por sus ideales gubernamentales quien enmarca, guía y solidifica su progreso.

Específicamente la directriz que guía a la Educación Especial en México es garantizada por la Secretaría de Educación Básica, de la cual la Dirección General de Educación Especial siempre ha dependido y que en la actualidad no ha podido ser autónoma no obstante sus objetivos, metas, programas, etcétera, que la caracteriza y hacen ser.

En conjunto, la Educación Especial no escapa a los objetivos e ideales que los dirigentes del país se han trazado. Y tal vez por esta razón resulte para sus fines promover y fomentar el sistema tradicional de enseñanza.

La escuela con sus programas, modelos, objetivos, busca articularse a los demás procesos de la nación, pero aún no ha

logrado (no obstante su desarrollo) romper las estructuras del modelo educativo tradicional, pues continúa siendo una institución que lejos de unificar la teoría escolar con la práctica la mantiene escindida y crea en el hombre la aceptación de su realidad, confiriéndole así de una actitud pasiva.

De igual forma, el actual Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica con su carácter social que en sí se le ha conferido, nos quiere forjar con una actitud "solidaria", comprometida con los requerimientos de la nación en términos de justificar éste su rumbo por la decisión aparentemente propia del conglomerado social, ha tratado de darle importancia a la ciudadanía en cuanto a actuación en la educación se refiere, de tal forma que esta participación sea lo que aporte y contribuya en la dirección que ha de tomar el Sistema Educativo Nacional, de tal forma que permita una educación comprometida con la realidad concreta y que como consecuencia fuera de reproducir viejos sistemas educativos, logre orientarse al proceso social vigente.

Los logros de la educación a nivel jurídico se encuentran en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Y es la misma historia, la que nos muestra que sus aspectos teóricos de igualdad; en acceso, permanencia, el ser gratuita y obligatoria, distan de su práctica social donde su proceso resulta ser privativo, marginal, desigual en funcionalidad y privilegio de unos cuantos.

La educación en México se caracteriza por ser tradicional, además de que mantiene las desigualdades de origen, fomenta las desventajas sociales y sobre todo se desliga de sus responsabilidades al mencionar como responsables de dicha educación a la población misma.

Se ha dicho que el camino formativo de la Educación Especial en México, ha sido largo y pausado, y que si bien ha contribuido con su mismo carácter institucional al fortalecimiento de patrones educativos tradicionales y a la consolidación del jerarquizado sistema social, debería al menos considerarse que el proceso educativo busque y logre articularse a los demás procesos sociales como lo señala el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica.

No ha existido una correspondencia de los demás sectores del país con lo que se espera gubernamentalmente de la educación y nunca ha existido una continuidad del proyecto educativo de gobierno a gobierno para darle a ésta el carácter de estrategia de desarrollo.

Si el desarrollo del país hoy en día se orienta a la tecnificación, entonces ha de enlazarse y promoverse la formación escolar con la demanda de empleos que genere tal avance.

Aunque posiblemente la realización y lo que verdaderamente se pueda obtener de esto, en realidad está más allá de una concordancia o correspondencia. Tal vez se han olvidado de otros sectores que bien pueden ofrecer mayores expectativas a un cambio radical.

Esto alude a los intereses creados por el sector social privilegiado que se aferra a rutinas y que las mismas reformas educativas gubernamentales no ha podido con sus planteamientos u objetivos superar.

Tal vez la educación actual llevada por sus actores concientes de su objetiva labor social, rescate de la

Modernización de la Educación Básica su verdadera esencia democrática, tanto en su participación como en su difusión y logre prestar atención a la eficiencia externa, al reestructurar la calidad en contenidos, métodos, actividades, operatividad en la teoría y la práctica, aunque como se espera esto sea de contenido esencialmente técnico-científico.

La calidad de la educación ha de superar toda una formación docente fincada en lo escalafonario, comprometiéndose ciertamente a moldear a sus protagonistas, habilitándolos de toda una formación amplia, heterógena, abierta para la búsqueda de logros solidarios y que le devuelvan como tal su carácter humanista que hasta ahora ha ido perdiendo.

Los intentos por consolidar una educación comprometida con las demandas sociales han sido como ya se señaló muchos, es por esto que resulte importante identificar los aciertos o alcances que la Educación Especial ha logrado para ser identificada y reconocida por su labor social.

Algunos de éstos pudieran ser que la Educación Especial ha abocado toda una metodología en atención a las demandas de la población en cuanto a requerimientos especiales se refiere, ser una red institucional cada vez con una amplia cobertura, cumplir a la par de la Secretaría de Educación Pública un deber que en la medida de sus alcances ofrezcan lo necesario para el desarrollo funcional íntegro de los educandos, como institución ir concretizando calidad en su trabajo técnico-operativo, ofrecer un continuo en cuanto a intervención se refiere, perfilarse como una actividad con apertura a nuevos horizontes de conocimientos y saberes que la enriquezcan y nutran, ser un credo abarcador por su carácter disciplinario, fortalecerse de su quehacer

interdisciplinario, multidisciplinario, y sobre todo fortificarse como una de las instituciones que esclarece el panorama y situación de las necesidades y requerimientos especiales de la población y aún más poder así tonar el carácter de muestra del mismo avance de la nación.

Específicamente el C.O.E.C. No. 1, como institución dependiente de la D.G.E.E., orienta su labor profesional, administrativa y operativa según los propios lineamientos oficiales permitidos por la misma Dirección General y por consiguiente, la actividad del Psicólogo se orienta y se encuentra sustentada por esta institución.

No obstante la normatividad impuesta por la D.G.E.E., a sus dependencias, corresponde a cada una de éstas moldear los estatutos de tal forma que permitan trazar líneas concretas y específicas en base a los objetivos y funcionalidad de cada centro, es decir, se busca un cambio plural que sea generado desde las mismas necesidades internas del centro de trabajo sin tener que esperar los cambios que programe la Dirección General de Educación Especial, ya que como hasta ahora no ha logrado particularizar lineamientos conforme a la naturaleza de cada institución.

En este sentido una de las medidas acordadas por el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, es el que cada centro identifique y perfile sus necesidades ha cubrir y sea él mismo el encargado de dar cauce a su solución conforme a sus posibilidades y de la mejor forma posible. Por tal, tanto el C.O.E.C., como la actividad del Psicólogo como medios, serán los encargados de dar viabilidad y asegurar que se gesten los principios que del cambio se han de perfilar.



Ahora bien, se debe de reclamar una educación y atención abocada a las necesidades propias del individuo y salir de lo que ya tradicionalmente la ha definido, como una de las vías que definen y conciben al hombre como un ser pasivo y sometido. Lejos de ésto ir en la búsqueda de horizontes del saber que permitan concretizar una educación funcional que fortalezca el desarrollo integral del individuo

El concientizarnos de nuestra labor como profesionistas de la Educación Especial en México nos hará ver la claridad de ésta y nos permitirá replantear nuestro quehacer diario y a su vez estar convencidos del rumbo como responsables que ha de dársele.

Tal vez mi actitud ante la panorámica que ofrece la educación gubernamental en México sea el que sus dependencias en actividades y objetivos consideren el molde educativo que se le dá y al cuál ha de someterse, pero que busquen adaptaciones y caminos que de mejor forma y al alcance de sus posibilidades otorguen soluciones concretas y específicas como lo sería reelaborar los programas educativos, mejorar los contenidos, involucrar al educando en el proceso educativo de una manera continua y formativa, diseñar estrategias de motivación e interés en el proceso de enseñanza aprendizaje, fomentar e intensificar la participación de los padres...., ésto posiblemente permitirá pequeños logros en vispera de mayores avances que fortifiquen lo que siempre se ha reclamado, una educación justa en pro de las necesidades individuales.

Ahora bien, mi actividad profesional como Psicólogo dentro del Centro de Orientación, Evaluación y Canalización No. 1, me permiten señalar algunas de las consideraciones que desde mi propia particularidad resultan importantes mencionar, por ser

éstas un referente que reformula la propia labor del Psicólogo y tal vez como propuestas, las que pudieran sumarse a la participación del Psicólogo en la Educación Especial.

Considero que la Educación Especial requiere de conocimientos que la fortifiquen y la hagan ser una actividad verdaderamente interesada en los requerimientos especiales de la población y logre así enfrentar lo que le permita y favorezca su desarrollo.

El Psicoanálisis, como marco teórico de la Dirección General de Educación Especial en esencia debe ser entendido por quienes lo difunden como un saber que dentro de la misma Educación Especial no es totalizante ni abarcador, ya que muestra algunas limitaciones como es el caso del tiempo inespecífico que se requeriría en su práctica terapéutica, que su nivel de aplicación se dirige a lo individual preferentemente y no a lo grupal donde es el suceder del proceso de enseñanza-aprendizaje y que su funcionalidad no operaría en niños cuyas capacidades intelectivas no están en un rango de normalidad, además de que no cuenta con una metodología rigurosa, es ahistórica, reduce el factor social al ámbito de la familia, es ideológica, entre otros.

Esto, nos lleva a replantear que son las mismas necesidades especiales del niño mexicano las que reclaman un trabajo comprometido, abierto al cambio y a soluciones concretas de las mismas disciplinas que de él dan cuenta.

Por consiguiente, debe considerarse un trabajo psicológico interdisciplinario, multidisciplinario, multirreferencial articulado y estructurado al estudio del individuo.

Promover actualización y capacitación profesional del personal del C.O.E.C., para una mejor funcionalidad.

Definir logros de los menores evaluados a nivel cualitativo más que cuantitativo, y más que un toque marginal que de éste se pudiera dar, se permita (al definirlo a través de su coeficiente intelectual) especificar sus ventajas y perspectivas que le permitan obtener un desarrollo integral favorable.

Contemplar que la implementación de las pruebas Wisc-R.M., y Terman Merrill L-R, en contenido valoren lo que prometen medir, readaptándolas y revisándolas de tal forma que su validez se ajuste a lo que intenta medir, es decir, la cognición del niño. Esto obedece a que a modo de ejemplo la prueba de Wisc-R.M. fue revisada hacer aproximadamente doce años, lo cual nos ilustra que en la actualidad algunas de sus normas y criterios resultan inoperantes ya que no evalúan lo que intentan en su contenido medir, por no corresponder con las condiciones actuales de la población.

Delinear los criterios (para ser considerados en nuestra actividad profesional), mediante los cuales la Secretaría de Educación Pública integrará en el futuro a niños con requerimientos especiales de educación a las escuelas regulares, ya que muchos de los objetivos programáticos no han sido ilustrados, y aún más se desconocen. Tal vez a nivel de la D.G.E.E., no se ha concretizado de una forma clara la presencia del Acuerdo para la Modernización, aunque se suponen cambios en todos los órdenes en víspera de la estructuración de un sistema educativo comprometido con la realidad social actual.

Respecto a los sectores de la educación, éstos tendrán que

considerar que las capacidades del niño, referidas mediante su coeficiente intelectual, son un simple referente de la situación del menor que por sí solo, alejado de más datos-observaciones no ofrece absolutamente nada y que por tal razón debe de señalarse que una prueba mental, no es un instrumento que explica al individuo de manera totalizante.

La evaluación diagnóstica y la devolución de resultados de los casos realizados por el Psicólogo del C.O.E.C. No. 1, aluden a la situación del menor que fue valorado y que sin duda permiten esclarecer a los interesados de cada caso todo aquello que involucra la problemática del mismo. Es el Psicólogo el encargado de presentar de forma clara, objetiva y entendible los resultados de la valoración realizada a los responsables de menor. Es su propio estilo y formación profesional entre otras cosas, lo que permitirá que en gran parte la situación sea entendida.

En algunos casos la magnitud del problema es excesivamente demandante de ser atendida y justificada, y es aquí que a mi parecer "el proceso del mismo psicodiagnóstico no cubre o es insuficiente con las expectativas de solución de las personas que se presentan con dicha problemática". Es ante esto que ha de considerarse una forma más viable de intervención, atención, devolución de resultados por parte de los especialistas del C.O.E.C. No. 1, de tal forma que se ofrezca una respuesta y un panorama más prometedor en atención a los requerimientos esenciales de la población, por ser esto vigente y genérico.

Respuesta a esto, podría ser la implementación de técnicas como Terapia Breve, Asertividad, Sensibilidad, Pensamiento Erróneo, Terapia Racional Emotiva..., de tal forma que como herramientas atiendan favorablemente la naturaleza-requerimientos

de dicha problemática, aunque para la realización de éste en la práctica se tenga que diseñar una propia labor metodológica y operativa más allá de la intolerancia que hasta ahora ha mostrado la D.G.E.E.

Por otro lado, si conforme a lo encontrado no existe un conocimiento por parte de los padres o responsables de la familia respecto a la salud integral del mismo hombre, la institución deberá contemplar difundir información a la comunidad del servicio que ofrece, de tal forma que sea un medio funcional que permita desde la misma familia asumir responsabilidades, concientizar la magnitud de las problemáticas para así contribuir y favorecer un desarrollo funcional desde el individuo hasta la sociedad.

Por igual, la política general de atención de la Dirección General de Educación Especial no fortalece en sus dependencias un trabajo de seguimiento y comunicación de los casos atendidos, y esto podría ser importante de considerar, ya que permitiría realizar una atención institucional que de forma directa o indirecta ofrecería las condiciones de una educación integral a la población con requerimientos especiales.

El C.O.E.C. No. 1, siendo dependencia de la D.G.E.E., no está exento de esto, pues su labor lejos de realizar un trabajo de seguimiento conjunto al ámbito familiar, escolar y social, caracteriza su funcionalidad primordialmente en su evaluación diagnóstica que realiza.

El trabajo interdisciplinario realizado en el Centro de Orientación, Evaluación y Canalización reclama en lo psicológico una continuidad. Será el psicodiagnóstico una muestra clínica que

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

bajo ciertas condiciones ofrece un vértice general de lo que cada caso pueda sugerir, y ser así el punto de partida del proceso continuo que fuera de la institución deba permitirse y aclanzarse.

Deblera entonces pensarse que este proceso del psicodiagnóstico no debe de terminar con la valoración realizada por el Psicólogo en el C.O.E.C. y que forzosamente se requiere de una labor conjunta a otras instituciones que abocadas a la atención del caso inicien un seguimiento y continuidad de los mismos.

El Centro de Orientación, Evaluación y Canalización y la actividad profesional del Psicólogo, deberán reestructurarse y articularse a la dinámica y procesos de cambio que la educación gesta ante el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y ante el mismo avance del país, de modo que sea su propio desarrollo el que considere el sentir de la nación, sus estructuras sociales, sus instituciones y gobierno, fortaleciendo "a la educación como un medio de desarrollo del hombre y el desarrollo del país como la concretización de la educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1.- Anderson, R.C., y Gerald, F.W. (1988). Psicología. México: Trillas, Cap. 5.
- 2.- Ardila, R. (1978). La Profesión del Psicólogo. México: Trillas.
- 3.- Avila, E., y Rodríguez, S.C. (1987). Psicodiagnóstico Clínico. España: Biblioteca de Psicología.
- 4.- Bassedas, E. (1991). Intervención Educativa y Diagnóstico Psicológico. México: Paidós.
- 5.- Bijou, S.W., y Ribes, E. (1972). Modificación de la Conducta. Problemas y Extensiones. México: Trillas.
- 6.- Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación. (1978). La Educación en México: Algunos Problemas y sus Alternativas de Solución. México: C.E.M.P.A.E.
- 7.- Cerda, E. (1978). Psicometría General. España: Herder.
- 8.- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (1990). Desarrollo, Psicología y Educación. España: Alianza Psicológica.
- 9.- Consejo Nacional Técnico para la Educación C.O.N.A.T.E. (1988). XVI Asamblea Nacional Plenaria Memorias. México: S.E.P.

- 10.- Consejo Nacional Técnico para la Educación. (1991). Hacia un Nuevo Modelo Educativo. México: S.E.P.
- 11.- Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados. Presidencia de la República.(1982). Situación Actual y Perspectivas al año 2000. México: C.O.P.L.A.M.A.R., pags. 7, 19 y 20.
- 12.- De la Rosa, A. C. (1990). El Psicólogo como parte medular de la Educación. Tesis E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M. México.
- 13.- Delgado, T.O. (1991). El Psicólogo en la Educación Especial. Reporte de actividades en el Centro Psicopedagógico en el Estado de México. Tesis E.N.E.P. Iztacala, México U.N.A.M.
- 14.- Dirección General de Educación Especial (sin año). Lineamientos Técnicos para la Planeación y Programación en Educación Especial. México: S.E.P. y D.G.E.E.
- 15.- Fernández y Sarramona (1984). La educación. Barcelona: pags. 83 y 578.
- 16.- Finley, G.E., y Marín, G. (1979). Avances en Psicología Contemporánea. México: Trillas.
- 17.- Frederick, B. (1980). Principios de la Medición en Psicología y Educación. México: El Manual Moderno.
- 18.- Galindo, E., et. al. (1981). Modificación de la Conducta en Educación Especial. Diagnóstico y Programas. México: Trillas.



- 19.- Galindo, Z.P. y Barrón, R.L. (1986). El perfil Laboral del Psicólogo Conductual en Educación Especial y Rehabilitación. Tesis: E.N.E.P. Iztacala. México U.N.A.M.
- 20.- Gómez, J.L., y Bahena, S.H. (1985). La Educación y el Sistema Educativo Nacional. El Estado Mexicano. México: Galpe pags. 49 y 215.
- 21.- Gene, R. (1972). Psicoanálisis y Educación. Barcelona: Oikos-Tau, S.A.
- 22.- Genovard, C.C., y Gotzens, J.M. (1983). Psicología de la Educación, una nueva perspectiva interdisciplinaria. Barcelona: Gersa, pags. 5, 218.
- 23.- Gibson, J. (1985). Psicología Educativa. México: Trillas pag. 159-174.
- 24.- Gómez, P.M.M. (1987). Educación Obligatoria. Educación para Todos. México: S.E.P.
- 25.- Gómez, P.M.M. (1982). Educación Especial, Escenario 1982-1988 (Documento Preliminar). México: S.E.P., pags. 2 y 3.
- 26.- Kaufman, A. (1979). Psicometría Razonada con el Wisc-R.M. México: El Manual Moderno.
- 27.- Lebovici, S., y Solé, M. (1986). El conocimiento del niño a través del Psicoanálisis. México: Fondo de Cultrua Económica.

- 28.- Malichi, E. (1988). La Modernización como base para el mejoramiento de la Calidad de la Educación Nacional. México: S.E.P.
- 29.- Mercer, J. (1986). Bateria de Prueba S.O.M.P.A. Manual para el Instructor. México: S.E.P., O.E.A., D.G.E.E.
- 30.- Montalvi, J. (1972). La Educación y sus Tres Problemas. Buenos Aires: El Ateneo, pag. 156.
- 31.- Munsterberg, K.E. (1987). Test Gestáltico Visomotor Bender. Buenos Aires: Paidós.
- 32.- Nunnally, J.C. (1987). Teoría Psicométrica. México: Trillas.
- 33.- Parra, R., Rivero, H.J., y Tedesco, J.C. (1984). La Educación Popular en América Latina. Buenos Aires: Kapelusa.
- 34.- Piaget, J. (1983). A donde va la Educación. México: T.E.I.D.E.I., S.A.
- 35.- Pichot, P. (1989). Los Test Mentales. México: Paidós.
- 36.- Rendón, B. (1981). Acciones Educativas Prioritarias Desarrolladas entre 1977-1980. México: Publicaciones del Consejo, S.E.P., pags. 11-15
- 37.- Rivera, O., Esquivel, R. y Lucio, E. (1987). Interpretación de Estudios Psicológicos. México: Diana.
- 38.- Roberts, B. (1988). Educación y Cultura: Fundamentos Conceptuales y Metodológicos. México: S.E.P. pags. 315-572.

- 39.- Roberts, T. (1978). Cuatro Psicologías Aplicadas a la Educación. Madrid: Narcea, S.A.
- 40.- Rodríguez, A.I. (1993). En torno a la Modernización de la Educación Mexicana. México: C.O.N.A.L.T.E., pags. 31-33.
- 41.- Rosales, C. (1990). Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza. España: Narcea, S.A. Ediciones.
- 42.- Ruiz, R., y Gimé, C. (sin año). Las Necesidades Educativas Especiales. Cataluña: Cuadernos de Pedagogía.
- 43.- Salinas de G.C. (1991). Pensamiento Educación. México: S.E.P.
- 44.- Sattler, J.M. (1977). Evaluación de la Inteligencia Infantil. México: Trillas.
- 45.- Santos, M.A. (1988). Patología General de la Evaluación Educativa. Malaga.
- 46.- Secretaría de Educación Pública (sin año, A.). Fundamentos de Educación Especial. México: S.E.P. D.G.E.E.
- 47.- Secretaría de Educación Pública. (sin año, B). Seis años de Acción Educativa. México: S.E.P., D.G.E.E.
- 48.- Secretaría de Educación Pública. (1981, A). Informe sobre la Educación en México XXXVIII. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra Suiza Noude 1981. México: S.E.P.

- 49.- Secretaría de Educación Pública. (1981, B). La Educación Especial en México. No.8 Cuadernos. México: S.E.P., D.G.E.E., pags. 11-56.
- 50.- Secretaría de Educación Pública. (1984). Guía Curricular Preescolar y Primaria Especial. México: S.E.P., D.G.E.E., pags. 9-96.
- 51.- Secretaría de Educación Pública. (1985, A). La Educación Especial en México. México: Grupo Editorial Mexicano, pags. 7-20.
- 52.- Secretaría de Educación Pública. (1985, B). Manual del Centro de Orientación, Evaluación y Canalización. México: S.E.P., D.G.E.E.
- 53.- Secretaría de Educación Pública. (1985, C). Manual de Organización del Centro de Orientación, Evaluación y Canalización. México: S.E.P., D.G.E.E.
- 54.- Secretaría de Educación Pública. (1988, A). Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar. Manual de Normas y Procedimientos del Área de Psicología. México: S.E.P. pag. 73.
- 55.- Secretaría de Educación Pública (1988, B). Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Dirección General de Educación Normal: Encuentro de Educación Especial 1988, Formación de Licenciados en Educación Especial. México: S.E.P., D.G.E.E.

- 56.- Secretaría de Educación Pública. (1990, A). Oficina Internacional de Educación XLII Conferencia Internacional de Educación en Ginebra Suiza. Informe Nacional de Educación 1988-1990. México: S.E.P.
- 57.- Secretaría de Educación Pública. (1990, B). Propuesta para la Capacitación de Especialistas de Educación Especial. México: S.E.P., D.G.E.E.
- 58.- Secretaría de Educación Pública. (1990, C). Propuesta para la Capacitación para el Area de Psicología. México: D.G.E.E.
- 59.- Sevilla, R.E. (1989). Escuela Normal de Especialidades o Memorias de datos Históricos de la Educación Especial en México. Departamento de Pedagogía. México: S.E.P., D.G.E.E.
- 60.- Solana, F. (1980). La Política Educativa en México en la U.N.E.S.C.O. México: Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la S.E.P.
- 61.- Tanago, C.J.A. (1984). Lineamientos para la Evaluación Psicológica. México: S.E.P., D.G.E.E.
- 62.- Teódulo, G.J. (1985). Alternativas para la Educación en México. México: Gernika.
- 63.- Terman, L.M. y Merrill, M.A. (1976). Medida de la Inteligencia. Madrid: Espasa Calpe.
- 64.- Valdés, C.S. (1985). Educación Especial en México. México: S.E.P., D.G.E.E.

- 65.- Vázquez, G.G. (1988). Análisis del Trabajo del Psicólogo en la Dirección General de Educación Especial. Tesis E.N.E.P. Iztacala, México U.N.A.M.
- 66.- Zedillo, P.L.E. (1993). Palabras de Ernesto Zedillo, Secretario de Educación Pública durante la Presentación de los nuevos Planes y Programas de Estudio de Educación Básica y de los Libros de Texto Gratuito. México: S.E.P.