



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

EL PEDAGOGO COMO TERAPEUTA
DE APRENDIZAJE

INFORME ACADEMICO

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

MARIA LUISA CARDOSO GUERRERO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



MEXICO, D. F.

COLEGIO DE PEDAGOGIA

1996

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

A Ti,
que me diste la oportunidad de
estar aquí.

A José,
por su amor, apoyo, comprensión,
paciencia... por todo.

A mi mamá, Bea, Juan y Edy,
por su cariño, apoyo... por estar
siempre juntos.

A mi papá, Tuchi, Frizia y Diego,
por su cariño y apoyo.

A mis amigos,
por su cariño, apoyo... por estar
siempre conmigo.

A mi tía Silvia, al Padre Luis y a
la mamá Montoya, por ser
ejemplos de fuerza y fe.

A Matilde, por la espera.

A Mary July y Martha Patricia,
por su colaboración.

INDICE

Introducción	1
---------------------	----------

Capítulo I. Educación Especial en México

1.1. Historia	2
1.2. Estructura de la Dirección General de Educación Especial	5
1.3. Conceptos y Objetivos de la Dirección General de Educación Especial	6
1.4. Servicios de la Dirección General de Educación Especial	10
1.4.1. Deficiencia Mental	10
1.4.2. Transtornos Visuales	11
1.4.3. Transtornos de Audición	11
1.4.4. Impedimentos Neuromotores	12
1.4.5. Problemas de Lenguaje	12
1.4.6. Problemas de Aprendizaje	13

Capítulo II. Centro Psicopedagógico

2.1. Objetivo general y estructura orgánica	15
2.2. Funciones	15
2.2.1. Del Director	17
2.2.2. Del Terapeuta de Aprendizaje	19
2.2.3. Del Terapeuta de Lenguaje	20
2.2.4. Del Psicólogo	21
2.2.5. Del Trabajador Social	22
2.3. Contextualización del Centro Psicopedagógico Ajusco	24
2.4. Bases Teóricas	26
2.4.1. Matemáticas	29
2.4.2. Lectura	31
2.4.3. Lengua escrita	33

Capítulo III. Terapeuta de Aprendizaje

3.1. Objetivo	35
3.2 Descripción de actividades	35
3.2.1. Estudio Pedagógico	36
3.2.1.1. Entrevista a los padres	36
3.2.1.2. Entrevista al menor	37
3.2.1.3. Evaluación Pedagógica de Matemáticas	38
3.2.1.4. Evaluación Pedagógica de Lecto-escritura	40
3.2.1.5. Prueba Monterrey	42
3.2.2. Síntesis Pedagógica	45
3.2.3. Programa Educativo	46

Capítulo IV. Análisis, propuestas y conclusiones

4.1. Análisis	48
4.1.1. Capacitación	48
4.1.2. Asesoría	49
4.1.3. Material de apoyo	50
4.1.4. El Pedagogo como Terapeuta de aprendizaje	51
4.1.5. Problema de aprendizaje o retraso escolar	52
4.2. Propuestas	53
4.2.1. Capacitación	53
4.2.2. Asesoría	56
4.2.3. Material de apoyo	56
4.2.4. El Pedagogo como Terapeuta de aprendizaje	57
4.2.5. Problema de aprendizaje o retraso escolar	57
4.3. Conclusiones	58

Referencias Consultadas	62
--------------------------------	-----------

INTRODUCCION

Decidí elaborar un Informe Académico como trabajo terminal para adquirir el grado de Licenciada en Pedagogía porque esta modalidad me permite retomar la experiencia adquirida, en un año y nueve meses, como Terapeuta de Aprendizaje. De esta manera desarrollé y analicé la experiencia directa que obtuve al ejercer como profesionalista de esta área.

El presente Informe Académico consta de cuatro capítulos, el primero se titula Educación Especial en México y en él se encuentra una breve reseña histórica del desarrollo de la misma, la creación de la Dirección General de Educación Especial: objetivos, estructura y servicios que ofrece.

El segundo capítulo se refiere a los Centros Psicopedagógicos, su creación, objetivos, lineamientos, funciones y bases teóricas (matemáticas, lengua escrita y lectura).

En el tercer capítulo se encuentra la descripción de las funciones realizadas como Terapeuta de aprendizaje y su objetivo.

El cuarto capítulo contiene el análisis, las propuestas y conclusiones de los problemas que enfrentan los Centros Psicopedagógicos, referentes a: la capacitación, asesorías, material de apoyo, el pedagogo como terapeuta de aprendizaje y los problemas de aprendizaje o retraso escolar.

La elaboración de este trabajo fue muy gratificante, ya que no sólo retomé la labor realizada sino que también complementé aquellos conocimientos que habían quedado fuera como las bases teóricas en que se sustenta el trabajo diario de los centros, objetivos, lineamientos, etc. Y espero que el presente sirva a los pedagogos que trabajan como terapeutas de aprendizaje para aclarar aquellas dudas que constantemente enfrentamos.

CAPITULO I

EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO

1.1. Historia

Desde 1867 la educación para niños con requerimientos especiales ha luchado por tener un espacio tanto a nivel formal dentro de la política educativa como en la creación de centros de atención. Así pues, su historia se ve conformada por esfuerzos y logros encaminados a consolidar un sistema educativo para niños con necesidades especiales.

En este año el Lic. Benito Juárez fundó la Escuela Nacional de Sordos convirtiéndose así en la primera iniciativa para atender a niños con necesidades especiales, tres años después da inicio la Escuela Nacional de Ciegos y en 1914 empieza a funcionar la primera escuela para deficientes mentales en la ciudad de Guanajuato por iniciativa del Dr. José de Jesús González.

En el Distrito Federal se crearon dos escuelas de orientación para varones y mujeres. En la U.N.A.M. se empezaron a dar cursos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales. En Guadalajara funda una escuela para débiles mentales el profesor Salvador M. Lima.

Desde 1929 el Dr. José de Jesús González planteó la necesidad de crear una escuela modelo en la Ciudad de México pero fue en 1932 que este proyecto se concretizó por las gestiones del Dr. Santamarina.

Gracias a la iniciativa del Dr. Santamarina y del maestro Lauro Aguirre se creó el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, dependiente de Educación Pública, con la finalidad de realizar estudios referentes a las constantes de desarrollo

físico y mental de los niños mexicanos. Debido a la importancia de los resultados que se generaron se decidió darles seguimiento y se creó un centro de investigación. Como consecuencia de estas investigaciones se fundó la Escuela de Recuperación Física.

En 1935 se empezó a vislumbrar la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país, por lo que el Dr. Roberto Solís Quiroga planteó su iniciativa al Ministro de Educación Pública, logrando que se incluyera un apartado referente a la protección del Estado hacia los deficientes mentales en la Ley Orgánica de Educación. En este mismo año el Dr. Solís Quiroga fundó y dirigió el Instituto Médico Pedagógico para atender niños con deficiencia mental. Para 1937 se fundó la Clínica de la Conducta y de Ortolalia.

La educación especial planteó una nueva necesidad, se requería de gente especializada para trabajar con niños con necesidades especiales. Para ello en 1941 el Dr. Solís Quiroga propuso al Ministro de Educación la creación de una escuela de especialización de maestros en educación especial y en 1943 inicia actividades la Escuela de Formación Docente, a cargo del Dr. Solís Quiroga.

La escuela contaba con dos carreras: la de maestros especialistas en Educación de Deficientes Mentales y la de Menores Infractores. En 1945 se agregaron dos planes académicos más: el de maestros especialistas en Educación de Ciegos y el de Sordomudos, y para 1955 se contaba con la carrera de especialista en el Tratamiento de Lesionados del Aparato Locomotor.

Se fundó en Oaxaca una escuela de educación especial en 1958. Un año más tarde se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas, a cargo de la profesora Odalmira Mayagoitia. En este nuevo período las tareas se orientaron hacia el estudio de la atención temprana de los niños deficientes mentales, con la cual se crearon dos Escuelas Primarias de Perfeccionamiento en 1960 y dos más en 1961.

En 1962 se inauguró en Veracruz una escuela para niños con problemas de aprendizaje, y se crearon la Escuela Mixta para Adolescentes, así como dos Centros por Cooperación.

Durante la gestión de la profesora Mayagoitia al frente de la Coordinación de Educación Especial se abrieron un total de 10 escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior de la República Mexicana.

En 1966 la profesora Mayagoitia pasó a la Dirección de la Escuela Normal de Especialización a fin de elaborar una reforma en los planes y programas de dicha institución. La sustituyó en la Oficina de la Coordinación la profesora Guadalupe Méndez.

Para 1970 se logró por Decreto Presidencial la creación de la Dirección General de Educación Especial. Dicho decreto establecía que: "...a la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos, y la formación de maestros especialistas..." (1). La profesora Odalmira Mayagoitia se hizo cargo de esta dirección, durante este periodo se empezó a trabajar con Grupos Integrados en el Distrito Federal y Monterrey, se abrieron los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial, y se crearon las primeras Coordinaciones.

En 1976 se le otorgó la Dirección General de Educación Especial a la profesora Guadalupe Méndez quien siguió la misma línea de trabajo de la profesora Mayagoitia, consolidando los proyectos que ésta había iniciado.

A partir de 1978 se nombraron 4 directores más: la Dra. Margarita Gómez Palacio, el Prof. Salvador Valdés Cardenas, el Prof. Humberto Galeana Romano, actualmente se encuentra al frente el Prof. Eliseo Guajardo Ramos.

De 1992 a la fecha el profesor Guajardo se ha dado a la tarea de reorientar el sentido de la educación especial. El elemento central de su propuesta es la integración de la educación especial en la educación básica con el propósito de elevar la calidad educativa y fomentar la equidad social.

(1) SEP, Dirección General de Educación Especial, La educación especial en México/8, pág. 17.

1.2. Estructura de la Dirección General de Educación Especial

La Dirección General de Educación Especial estaba formada por una Dirección General y tres direcciones de área: la Técnica, la de Operaciones y la Administrativa.

La Dirección General se encargaba de planear, organizar, controlar y evaluar las actividades de los servicios, asimismo promovía el desarrollo de la educación especial en toda la República y brindaba todo el apoyo para el establecimiento de estos servicios tanto a nivel público como privado.

La Dirección General contaba con un Departamento de Proyectos Especiales, el cual le reportaba directamente y tenía como funciones principales: cumplir con tareas de control experimental, asesoramiento y realización de experiencias piloto en distintos centros de la República antes de ponerlos en funcionamiento.

La Dirección Técnica se encargaba de asesorar a la Dirección General en el señalamiento de objetivos, políticas del sistema de educación especial y formulación de planes; evaluación del desarrollo de los proyectos a corto, mediano y largo plazo con la finalidad de conocer sus aciertos, desvíos o inslignimientos y proponer correcciones; establecía el sistema de información y estadística de educación especial; planeaba y divulgaba los proyectos de investigación orientados al mejoramiento de la educación especial; planeaba y promovía la capacitación y actualización del personal docente y técnico.

La Dirección de Operaciones se encargaba de organizar, evaluar y controlar el desarrollo de las actividades desempeñadas en cada uno de los servicios que ofrece educación especial, dependiendo de los planes y programas vigentes; vigilaba el funcionamiento de las escuelas privadas incorporadas, ratificando el cumplimiento de los planes y programas determinados; por último, asesoraba y apoyaba a las delegaciones generales y coordinaciones en todo lo relacionado a la interpretación de normas y problemas de funcionamiento del sistema de educación especial.

La Dirección Administrativa tenía como funciones principales: planear, organizar y coordinar la administración de los recursos humanos, financieros y materiales, así como la prestación de los servicios generales en las dependencias, acorde a los lineamientos, procedimientos y normas políticas aplicables de la Secretaría.(2)

Actualmente la Dirección General de Educación Especial se ha convertido en Dirección de Educación Especial, debido a la reorientación que se está generando, por lo que su estructura y funciones han cambiado.

1.3. Conceptos y Objetivos de la Dirección General de Educación Especial

La Dirección General de Educación Especial delimitó el campo de la educación especial a aquellos niños que por alguna de sus características físicas o psíquicas podían presentar problemas de diferente naturaleza y grado para avanzar con los programas de la escuela regular.

Por lo tanto,

...la educación especial tiene como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática. No difiere esencialmente de la educación regular sino que comparte sus fines generales y sus principios y, en algunos casos, requiere la intervención de profesionistas de otras disciplinas. Según la naturaleza y grado de los problemas de sus alumnos, comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio o más o menos permanente en el aula regular, en la escuela o en otros servicios. (3)

Los objetivos de la educación especial estaban orientados por una filosofía humanista ya que el educador debía asumir la responsabilidad de formar a una persona y no la de rehabilitar a un enfermo.

(2) Ibidem, págs. 21 - 26.

(3) SEP, Dirección General de Educación Especial, Bases para una Política de Educación Especial, pág. 16. Cabe mencionar que este concepto se empezó a manejar en 1980.

Los objetivos específicos de la educación especial se referían a:

- Capacitar al individuo para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en el medio, asumiendo responsabilidades sociales de acuerdo con sus capacidades.
- Actuar sobre el individuo, desde su nacimiento hasta la vida adulta, para lograr el máximo de su desarrollo psicoeducativo.
- Aplicar programas adicionales para corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que los afecten.
- Preparar al alumno con necesidades especiales para la independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y la utilización del tiempo libre.
- Propiciar la aceptación de los niños y personas con necesidades especiales, por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de "normalización" e "integración".
- Investigar y experimentar técnicas y métodos educativos aplicables a los deficientes mentales que permitan acelerar su desarrollo y crear las compensaciones indispensables para una adecuada integración a la comunidad. (4)

Con base en lo anterior se podía concluir que la educación especial tenía cuatro principios básicos:

- Se basaba en las posibilidades del alumno más que en sus limitaciones por lo que se hacía necesario elaborar programas amplios que respondieran a los intereses del alumno.
- La educación debía ser individualizada, ya que la naturaleza, la variedad y la complejidad de los problemas que solían afectar a cada niño requerían de una atención individual. Sin que esto, necesariamente, llevara a realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje en relación uno a uno, sino que el maestro pudiera construir el perfil psicopedagógico de cada alumno para poder formar grupos, cuya estructura pudiera ir cambiando según fuera el objetivo y el ritmo de cada alumno para alcanzarlo.

(4) Gómez Palacio, Margarita; Ezcurra, Marta; et. al. Gua Curricular. Preescolar y Primaria Especial, págs. 11 y 12. Estos objetivos se plantean en 1980.

- Promover la normalización recalcando la importancia que tiene, para las personas con requerimientos de educación especial, cubrir sus necesidades de pertenencia y seguridad.
- Integrar la educación especial y la educación regular hasta donde fuera posible, para cada alumno se debía elegir el medio que ofreciera los estímulos más apropiados para su desarrollo y educación. Evidentemente, no todos los alumnos podían ser integrados en el aula regular, existían algunos que presentaban serias perturbaciones emocionales, defectos corporales, deficiencias múltiples, etc. que requerían cuidados y atención intensiva y continua de su salud física y psicoafectiva.(5)

Los conceptos y objetivos de la Dirección de Educación Especial se reorientan a partir de 1992, considerando lo siguiente:

- La educación especial se integra a la educación básica, reconociéndose a la primera como una modalidad de la segunda. Al ser considerada una modalidad de educación básica, la educación especial requiere de un programa institucional que permita las equivalencias por niveles.
- La educación especial no queda marginada de los criterios globales de Calidad Educativa.
- No se puede incorporar de forma automática a los alumnos con necesidades especiales a las escuelas regulares, es necesario establecer varias alternativas de integración y concebirlas como programas de desarrollo institucional (seguimiento y apoyo, tanto al alumno, a los padres, al maestro que lo recibe en su aula, como al propio centro escolar) y como un espacio para ofrecer calidad educativa a todos los educandos en edad escolar con o sin discapacidades en su desarrollo.
- La federalización de los servicios educativos atiende y resuelve dificultades locales y esto beneficia a la educación especial ya que permite resolver, de manera concreta e individual, los complejos problemas que se generan por la integración.

(5) SEP, Dirección General de Educación Especial, Bases para una Política de Educación Especial, págs. 21-28. Cabe mencionar que estos principios se establecen en 1980.

- La integración escolar es importante para la integración social del individuo con necesidades especiales, sin embargo la integración social de este individuo demanda un programa integral que trascienda los aspectos escolares (salud, recreación, laborales, etc.)
- Es indispensable que en la formación y actualización del magisterio se incluyan aspectos básicos sobre la atención a las necesidades educativas especiales considerando el nuevo enfoque de integración. (6)

Es importante resaltar que la integración educativa del sujeto con necesidades especiales requirió de una ley no discriminatoria, para lo cual fue fundamental que se modificara la Ley Federal de Educación a fin de permitir la cobertura legal de las estrategias de integración educativa. Quedando respaldada, entre otros, por el Art. 41 de la actual Ley General de Educación:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integran a alumnos con necesidades especiales de educación. (7)

Es relevante considerar que los conceptos de educación especial no han cambiado sino que han reorientado su sentido. Retomando a la integración como una estrategia cuya finalidad es fomentar la equidad social.

(6) SEP, Dirección de Educación Especial, Cuadernos de Integración Educativa No. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México, págs. 1-4.

(7) Organismo del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, pág. 48.

1.4. Servicios de la Dirección General de Educación Especial

Los servicios que ofrecía educación especial se dividían en dos grupos:

- "Servicios que se aplican a sujetos cuya necesidad de educación especial es fundamental para su integración y normalización".
- Servicios que se aplican a sujetos cuya necesidad de educación especial es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal". (8)

Las áreas que abarcaban los primeros eran: deficiencia mental, trastornos visuales y auditivos e impedimentos neuromotores.

En el segundo se encontraban las áreas de: problemas de aprendizaje en lecto-escritura y matemáticas y, lenguaje.

1.4.1. Deficiencia Mental

Una vez que se determinaba que el sujeto tenía deficiencia mental y se establecía el grado de esta deficiencia, se le aplicaba:

- O bien, un tratamiento pedagógico que abarcaba las áreas de: independencia personal, protección de la salud, comunicación, socialización, información del entorno físico y social y, ocupación, con la finalidad de que el alumno se logrará integrar a una escuela común con apoyo del centro psicopedagógico.
- O, la secuencia de un proceso escolar que comprendía cuatro etapas: la primera correspondía a pre-escolar y las restantes a los grados de primero a sexto del nivel básico de educación especial. Las dos primeras etapas eran comunes para todos los alumnos. Pasaban a la tercera etapa aquéllos que podían acceder a procesos de aprendizaje más complejos. Los otros pasaban directamente a la cuarta etapa en donde recibían un entrenamiento pre-laboral.

(8) SEP, Dirección General de Educación Especial, La educación especial en México/8, págs. 29 y 39. Esta división de servicios se dió a principios de los 70's con la creación del 1er. Centro Psicopedagógico.

Una vez que concluían estas etapas se canalizaban a los centros de capacitación para el trabajo y/o a las industrias protegidas. En los centros de capacitación se les preparaba para uno o más oficios y en las industrias protegidas se les daba trabajo.

1.4.2. Transtornos Visuales

En este grupo se encontraban personas que tenían una disminución visual que no les permitía aprender con las técnicas pedagógicas que se utilizan en el sistema escolarizado común.

Para efectos educacionales esta área se agrupaba en ciegos y débiles visuales. Al grupo de los ciegos correspondían aquellos sujetos que percibiendo o no luz, color y movimiento, no podían usar papel y lápiz para la comunicación escrita. Los débiles visuales eran personas que a pesar de sus limitaciones podían acceder al uso de papel y lápiz.

Para los ciegos y débiles visuales se ofrecían programas generales, los cuales seguían el programa oficial, tanto de jardín de niños como de escuela primaria, pero éstos se adaptaban en lo que se refería a recursos didácticos, experimentación y objetivos.

El objetivo que se planteaba la Dirección General de Educación Especial con estos programas era el de formar sujetos autosuficientes que tuvieran las herramientas necesarias para compensar hasta donde fuera posible sus limitaciones físicas y de esta manera integrarse a la sociedad.

1.4.3. Transtornos de Audición

Esta área se clasificaba en dos grupos: sordos e hipoacúsicos. El grupo de los sordos lo conformaban personas cuya audición no era funcional para los requerimientos de la vida cotidiana y los hipoacúsicos tenían una audición defectuosa pero funcional (con o sin ayuda de un auxiliar auditivo).

Los programas que se ofrecían en esta área dependían del grado de pérdida auditiva y de la edad de iniciación. Existían programas de estimulación temprana a nivel pre-escolar y primarias con métodos oral y de comunicación total para la adquisición del lenguaje.

La finalidad de estos programas era dotar a los alumnos de los instrumentos de comunicación indispensables para su adaptación a la escuela común y/o en la actividad productiva, mediante la lectura de labios y un adiestramiento que les permitía el máximo de aprovechamiento del auxiliar auditivo.

1.4.4. Impedimentos Neuromotores

Correspondían a esta área niños con alteraciones del sistema nervioso central que comprometían de manera general o específica la motricidad voluntaria, por lo que se veían afectadas sus actividades básicas cotidianas, el aprendizaje escolar y su adaptación social.

Los programas que se ofrecían en esta área tenían como objetivos proporcionar una educación específica que permitiera desarrollar los procesos de aprendizaje y rehabilitar al niño para su integración escolar, su adaptación social y, posteriormente, la actividad productiva.

1.4.5. Problemas de Lenguaje

En esta área se atendían a niños que presentaban alteración en la adquisición o desarrollo del lenguaje, tanto a nivel de comprensión del sistema lingüístico como a nivel de expresión.

El área de lenguaje tenía la característica de prestar apoyo a todas las otras áreas, por lo que los objetivos de los programas que impartían los terapeutas de lenguaje se integraban con los objetivos de cada servicio.

1.4.6. Problemas de Aprendizaje

El aprendizaje lo definían como "el proceso que determina una modificación adaptativa del comportamiento del niño" (9)

Los programas que se ofrecían en esta área dependían del grado escolar donde se encontraba el menor.

Los niños que presentaban dificultades en el primer año de la escuela común eran canalizados a Grupo integrado. Los grupos integrados se conformaban por veinte (cifra oficial) alumnos a cargo de un maestro capacitado en técnicas especiales que facilitarían al niño el acceso a la lecto-escritura y a las matemáticas, lo que le permitiría en un período variable, reincorporarse a la escuela regular.

Los menores que presentaban dificultades entre el segundo y el sexto año ingresaban a los Centros psicopedagógicos, a los cuales asistían dos o tres veces a la semana, mientras continuaban asistiendo normalmente a la escuela común en otro turno.

Actualmente Educación Especial brinda el servicio de atención a personas con discapacidades retomando sus necesidades de educación especial (1992), cabe aclarar que lo que anteriormente se menciona responde a un modelo terapéutico, en el que la clasificación de los individuos se da por atipicidades "modelo sujeto atípico". En la actualidad 1992 a 1995 surge la necesidad de reorientar el servicio en vías a un modelo educativo "sujeto con necesidades educativas especiales". Es importante señalar que un modelo asistencial aun existe pero desde la perspectiva del sector salud, el cual de alguna manera junto con el DIF establecerán nexos para que exista un apoyo de retroalimentación en pro de las personas con discapacidad (1995).

(9) Ibidem, pág. 39. Concepto que retoma educación especial en 1981.

CAPITULO II

CENTRO PSICOPEDAGOGICO

A principios de los setenta la Dirección General de Educación Especial creó el primer Centro Psicopedagógico como respuesta a las necesidades detectadas en investigaciones realizadas en el área de aprendizaje y lenguaje. Estos tenían como objetivo atender con métodos y técnicas específicas a aquellos niños que se encontraban cursando de segundo a sexto año de primaria y que presentaban problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura, matemáticas y/o lenguaje.

Los Centros Psicopedagógicos funcionaban durante todo el año escolar, de septiembre a junio, la recepción de alumnos era constante y sólo estaba limitada por el cupo de cada centro, así como por el cumplimiento de las normas de ingreso.

Los programas educativos se podían enfocar hacia distintas áreas como: lenguaje, matemáticas y/o lecto-escritura. Se aplicaban en forma individual o en pequeños grupos a cargo de profesores especialistas, la duración era de 6 a 18 meses dependiendo de las características del caso. Se podían extender los programas previo análisis del equipo interdisciplinario y el director.

Los alumnos sujetos a programas en un Centro Psicopedagógico debían seguir asistiendo a su primaria en forma regular.

Para dar de alta a un alumno era necesario que los especialistas relacionados con el caso se reunieran con el director para analizar y decidir la terminación del programa. Si el alumno requería de otro servicio había que turnar el caso a la Coordinación de Educación Especial correspondiente anexando una carta de atención y el expediente del menor.

2.1. Objetivo general y estructura orgánica

El objetivo general de los Centros Psicopedagógicos era "brindar atención psicopedagógica a los alumnos de 2do. a 6to. grado de la escuela primaria que presentan dificultades específicas en el aprendizaje y/o lenguaje." (1)

Entonces era deber de estos centros atender a aquellos menores que presentaban problemas en una o varias de las áreas de lenguaje, matemáticas y/o lecto-escritura, ofreciéndoles evaluación, diagnóstico y un programa educativo.

En cuanto a su estructura orgánica los Centros Psicopedagógicos operaban a través de terapeutas de aprendizaje y de lenguaje, psicólogos, trabajadores sociales, médicos y una o varias personas que brindaban apoyo administrativo, su labor estaba a cargo de un director que dependía de una Coordinación de Educación Especial específica.

2.2. Funciones

La Dirección General de Educación Especial publicó el "Manual de operación de los Centros Psicopedagógicos" y el "Manual del director del plantel de educación especial", el primero proporcionaba datos referentes al funcionamiento de un centro, sus objetivos, estructura y las funciones que debían realizar los miembros que laboraban en éste. El segundo manual describía los objetivos generales y específicos, así como las funciones por área que debían realizar los directores de educación especial (centro psicopedagógico, escuela, etc.).

(1) SEP, Dirección General de Educación Especial, Manual de operación de los Centros Psicopedagógicos, pág. 3.

De estos dos manuales se desprende la información que a continuación se presenta. Las normas generales que regían el funcionamiento de los Centros Psicopedagógicos eran:

De servicio:

- El horario de los Centros podía ser matutino y/o vespertino.
- Se elaboraban análisis y/o evaluaciones de los alumnos remitidos por otras instituciones (SEP, DIF, etc.), para darles ingreso e informar a la Coordinación de Educación Especial.
- Cuando el alumno era canalizado por una Coordinación de Educación Especial, el Centro Psicopedagógico revisaba y complementaba el estudio.
- La recepción se realizaba durante todo el año escolar y sólo se limitaba por el cupo establecido para los Centros.
- No se podía realizar diagnóstico si no se contaba con cupo en el Centro en un periodo menor a los 45 días.
- Cada terapeuta de aprendizaje debía atender a 20 alumnos como mínimo cada semana en 4 grupos de 4 ó 5 alumnos cada uno y 4 casos individuales. La duración de las sesiones individuales y grupales era de 45 y 80 minutos, respectivamente.
- En el caso de que un alumno faltara más de tres veces seguidas sin justificar era motivo de baja.
- El personal técnico y el director organizaban reuniones de asesoría para los padres de familia.

De ingreso:

- Sólo podían ingresar aquellos alumnos que cursaban de segundo a sexto año de primaria regular, siendo indispensable comprobar la existencia de un problema de aprendizaje y/o lenguaje.
- El ingreso del alumno estaba sujeto a los resultados de los estudios realizados.
- Se daba preferencia a los alumnos enviados por otros servicios de educación especial.
- Cuando se presentaban alumnos no remitidos por educación especial se debían seguir las siguientes prioridades de ingreso: alumnos remitidos por instituciones de la SEP, otras instituciones (DIF, SSA, etc.) y, por último, alumnos remitidos por padres de familia o tutores.

De permanencia y terminación de programas:

- Los alumnos podían permanecer de 6 a 18 meses según el programa.
- El director y el grupo interdisciplinario decidían (en casos especiales) la prolongación del programa psicopedagógico.
- La evaluación de los alumnos era permanente e individual, según las normas y lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Especial.
- Los especialistas involucrados con el caso y el director decidían la terminación de programas.

2.2.1. Del Director

En materia de planeación:

- Recibía, analizaba y autorizaba los programas de trabajo que presentaba el personal docente y de apoyo técnico.

- Desarrollaba los programas para la captación de la población con requerimientos de educación especial.
- Previa las necesidades anuales de recursos humanos, materiales y financieros.
- Elaboraba el programa anual de actividades con base en las necesidades captadas y en los programas de trabajo del personal, y lo presentaba para su validación al jefe inmediato superior.
- Elaboraba y presentaba al jefe inmediato superior informes bimestrales de las actividades realizadas en el centro.

En materia de administración de personal:

- Elaboraba y mantenía actualizada la plantilla del personal del centro.
- Difundía las normas y lineamientos emanados de la Dirección General de Educación Especial, bajo las cuales debía desarrollarse el trabajo y el funcionamiento del centro.
- Asignaba horarios y cargas de trabajo de acuerdo con las normas establecidas.
- Captaba las necesidades de capacitación y actualización del personal, formulando las peticiones correspondientes y las enviaba a la Coordinación.

En materia de registro y control de alumnos:

- Informaba y orientaba a la comunidad sobre la inscripción de los alumnos.
- Verificaba que se mantuviera actualizada la documentación.
- Organizaba, depuraba y resguardaba el archivo.

En materia técnico-pedagógica:

- Propiciaba que en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje se aplicarán los métodos, técnicas y procedimientos que permitan el logro de los objetivos de los programas de acuerdo con las normas y los lineamientos técnico-pedagógicos establecidos por la Dirección General de Educación Especial.
- Orientaba al personal docente y de apoyo técnico en la correcta aplicación de los instrumentos de evaluación.
- Validaba la evaluación diagnóstica de los casos atendidos.
- Ubicaba a los alumnos y formaba grupos de acuerdo con las normas y lineamientos.
- Participaba activamente con el personal docente y de apoyo técnico en los casos que así lo requerían.
- Asignaba en las reuniones de carácter técnico-pedagógico todas aquellas comisiones que se consideraban necesarias para apoyar el desarrollo de la tarea educativa y verificaba su cumplimiento.
- Determinaba conjuntamente con el personal docente el término de la atención de los alumnos.
- Determinaba conjuntamente con el psicólogo la canalización de los alumnos a otra institución.

2.2.2. Del Terapeuta de Aprendizaje

- Realizaba las actividades de evaluación, diagnóstico psicopedagógico y tratamiento de acuerdo con las normas y lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Especial.

- **Elaboraba y presentaba al director un Programa que informaba del trabajo quincenal que se realizaba para cada caso, tanto individual como de grupo.**
- **Participaba activamente en las juntas del equipo interdisciplinario en la evaluación de los casos.**
- **Elaboraba el registro de asistencia de los alumnos a su cargo.**
- **Elaboraba y mantenía actualizados los expedientes de cada alumno con un informe mensual de los objetivos logrados.**
- **Solicitaba asesoría al director o equipo interdisciplinario en los casos que así lo requerían.**
- **Seleccionaba y elaboraba el material didáctico adecuado a los programas educativos.**
- **Asesoraba a los maestros de grupo de las escuelas primarias de donde provenían los alumnos con la finalidad de complementar en la escuela la labor reeducativa.**
- **Asistía a los cursos de capacitación y actualización que señalaba la Coordinación.**
- **Informaba al administrador sobre las altas, bajas, deserciones y egresos de los alumnos.**
- **Decidía conjuntamente con el director la terminación del programa psicopedagógico.**

2.2.3. Del Terapeuta de Lenguaje

- **Realizaba las actividades de evaluación, diagnóstico y terapia de lenguaje bajo las normas y lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Especial.**

- **Elaboraba al director el programa quincenal de trabajo que se realizaba con cada alumno o grupo.**
- **Participaba en forma activa con el grupo interdisciplinario en la evaluación de los casos.**
- **Elaboraba el registro de asistencia de los alumnos a su cargo.**
- **Elaboraba y mantenía actualizado el expediente de cada alumno anexando un resumen del caso.**
- **Manténía comunicación con los terapeutas de aprendizaje para la organización de actividades que contribuían a la realización de los programas de lenguaje.**
- **Solicitaba asesoría al director o equipo interdisciplinario en los casos que lo requerían.**
- **Seleccionaba y elaboraba el material didáctico que se necesitaba.**
- **Asesoraba a los maestros de las escuelas primarias de donde provenían los alumnos con la finalidad de que en ésta se complementará la labor reeducativa.**
- **Asistía a los cursos de capacitación y actualización que señalaba la Coordinación.**
- **Informaba al administrador sobre las altas, bajas, deserción y egreso de los alumnos.**
- **Decidía conjuntamente con el director la terminación del programa.**

2.2.4. Del Psicólogo

- **Realizaba las actividades de evaluación y diagnóstico psicológico de acuerdo con las normas y lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Especial.**

- Elaboraba y presentaba al director un informe bimestral de actividades.
- Realizaba la entrevista inicial a los padres del alumno, integrando un resumen al expediente.
- Analizaba y/o completaba los diagnósticos psicológicos de alumnos que llegaban previamente evaluados.
- Realizaba la evaluación psicopedagógica conjuntamente con el terapeuta de aprendizaje y el equipo.
- Realizaba observaciones de los alumnos en el grupo antes de proceder a las revaloraciones individuales.
- Mantenía actualizado el expediente del alumno, elaborando un resumen del caso para el terapeuta de aprendizaje y/o lenguaje.
- Reforzaba esfuerzos con el servicio de trabajo social para asesorar y orientar a los padres de familia sobre el manejo del alumno en el hogar.
- Participaba en las juntas del equipo interdisciplinario.
- Organizaba seminarios de orientación a grupos de padres.
- Solicitaba asesoría al director y/o equipo interdisciplinario cuando el caso así lo requería.
- Decidía la reprogramación conjuntamente con el director y el equipo.
- Informaba al administrador sobre el movimiento de los alumnos en diagnóstico.

2.2.5. Del Trabajador Social

- Realizaba el servicio de trabajo social de acuerdo con las normas y lineamientos de la Dirección General de Educación Especial.

- Elaboraba y entregaba al director un informe bimestral de las actividades realizadas.
- Realizaba la entrevista de admisión y decidía en forma conjunta con el director si el caso requería del servicio.
- Participaba activamente en las juntas del equipo interdisciplinario en la evaluación de los casos.
- Efectuaba el estudio socio-económico en los casos que el administrador lo solicitará.
- Organizaba conjuntamente con el psicólogo sesiones de orientación a grupos de padres de familia.
- Daba seguimiento a los alumnos que egresaban del centro.
- Asistía a los cursos de actualización y capacitación que indicaba la Coordinación.
- Promovía la colaboración de las diferentes instituciones del sector salud para la atención de los alumnos del centro.
- Solicitaba asesoría al director y/o equipo en los casos que se requería.
- Informaba al administrador sobre los ingresos, deserciones y egresos de los alumnos del centro.

En el Manual de operación de los Centros Psicopedagógicos se mencionaban también las funciones del médico, neurólogo, psiquiatra y administrador. El Centro en donde laboré no contaba con estos puestos, por lo que omito esta información.

Actualmente estan en revisión estos manuales debido a la reorientación que se le ha dado a la educación especial.

2.3. Contextualización del Centro Psicopedagógico Ajusco

Trabajé para Educación Especial de marzo 1988 a diciembre 1989 en el Centro Psicopedagógico Ajusco que se encuentra ubicado en Melchor Ocampo No. 1 en Santo Tomás Ajusco, Tlalpan. La población de Santo Tomás Ajusco era, en su mayoría, de bajos recursos económicos, por lo que su nivel cultural y social estaba determinado por éste.

Físicamente el centro psicopedagógico formaba parte de una casa que se adaptó para fines educativos. En la planta baja se encontraba la Escuela de Educación Especial No. 40. Esta contaba con tres grupos (1ro. y 2do.; 3ero. y 4to. y 5to. y 6to.), en esta planta también se encontraba la dirección y el cubículo de la trabajadora social. En la planta alta se ubicaba el Centro, el cual contaba con cuatro aulas: dos para aprendizaje, una de lenguaje y otra de psicología.

La escuela y el centro funcionaban durante todo el año escolar de lunes a viernes en horario matutino.

La planta docente de la escuela estaba integrada por una directora, quien era maestra especialista; una terapeuta de lenguaje a cargo del grupo de 1ro. y 2do; una pedagoga con el grupo de 3ro. y 4to.; un maestro especialista en el grupo de 5to. y 6to; una trabajadora social y una psicóloga. El centro contaba con dos pedagogas como terapeutas de aprendizaje y una terapeuta de lenguaje para el área de lingüística.

Con respecto al funcionamiento, la directora supervisaba tanto la escuela como el centro, también prestaban sus servicios para las dos áreas: la psicóloga, la trabajadora social y la terapeuta de lenguaje. Los maestros de grupo sólo trabajaban para la escuela y las dos terapeutas de aprendizaje para el centro.

En el centro la directora supervisaba y evaluaba el desarrollo del trabajo realizado por cada uno de los integrantes.

La trabajadora social era el primer contacto que tenía el alumno con el centro, realizaba una serie de entrevistas (al menor y a sus padres), elaboraba el estudio

socio-económico y canalizaba al alumno para la realización de los estudios correspondientes, o bien lo turnaba al servicio requerido (cuando el alumno traía ya los estudios realizados).

El estudio psicológico era el primero que se realizaba a fin de detectar si había deficiencia mental o no. Si el menor era considerado deficiente mental se canalizaba a la escuela, y si presentaba problemas de lingüística se turnaba con la terapeuta de lenguaje para realizar el estudio correspondiente. Si el alumno tenía un coeficiente intelectual dentro del rango de lo normal se turnaba al área de aprendizaje.

En el área de aprendizaje se aplicaban:

- Entrevista con los padres
- Entrevista con el alumno
- Evaluación pedagógica de lecto-escritura
- Evaluación pedagógica de matemáticas
- Prueba Monterrey (sólo en menores que aún no adquirían la lecto-escritura)

Con el estudio pedagógico se determinaba si el menor necesitaba terapia, si era así se elaboraba el primer programa educativo. Los programas eran trimestrales y su extensión era máximo de 18 meses. Los alumnos asistían al centro dos veces por semana a una sesión de una hora cada una (ya sea en grupo o individual), éstos, generalmente, asistían a la escuela en el turno vespertino pero algunos interrumpían sus clases en la escuela para asistir a la terapia.

Cada terapeuta (aprendizaje y lenguaje) podía atender como máximo 20 alumnos. La demanda siempre era mayor, por lo que existía una lista de espera.

Cuando un caso de alumno resultaba problemático o confuso se reunía al equipo de profesionistas involucrados con el mismo para su evaluación.

Estas eran las características que constituían el trabajo que se realizaba en el Centro Psicopedagógico Ajusco, en el capítulo siguiente se detallará la labor realizada como terapeuta de aprendizaje.

2.4. Bases Teóricas

Los programas educativos que ofrecían los centros psicopedagógicos estaban apoyados en el marco de la Teoría Psicogenética del Desarrollo de Jean Piaget y en los principios de la Pedagogía Operatoria.(2)

Piaget ha demostrado que el niño es un ser activo por lo que siempre está en contacto con el mundo exterior y esto es lo que lo lleva a ser una persona pensante que constantemente se pregunta y formula hipótesis en su necesidad de conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea. Por lo tanto, el conocimiento y la inteligencia no son algo dado o que se genera en función de la maduración neurológica del menor, sino que ambas van evolucionando mediante las acciones que la persona realiza con los objetos, las relaciones que establece entre los hechos que observa y su propia reflexión ante ello.

El sujeto es el que construye su propio conocimiento en un proceso de aprendizaje que lo lleva a comprender el objeto de conocimiento. El aprendizaje se realiza cuando el sujeto re-construye o re-inventa las leyes que rigen un determinado objeto de conocimiento. Este proceso es propio del sujeto, por lo que se desarrolla de acuerdo a sus características personales, aunque también influyen situaciones externas al individuo.

La teoría psicogenética explica que la evolución intelectual va desarrollándose por etapas, con límites que no son rígidos y que permiten al niño construir determinados conocimientos, pero no otros. Conforme se van incrementando los conocimientos, el sujeto establece cada vez mayores y más amplias relaciones y coordinaciones entre ellos, lo cual favorece la construcción de otros nuevos.(3)

(2) La Dirección General de Educación Especial retoma la Teoría de Piaget en 1980 para orientar su labor.

(3) Velásquez, Irma; Block, David; et. al. Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Fascículo I: "El sistema decimal de numeración", págs. 9-12.

Existen tres tipos de conocimiento:

- El conocimiento del mundo físico, es a partir de las acciones que el niño ejerce sobre los objetos físicos que va sacando conclusiones acerca de cómo son los objetos, qué utilidad tienen y cómo reaccionan ante las diferentes acciones que el menor les aplica.
- El conocimiento lógico-matemático surge de la reflexión que el sujeto efectúa al elaborar relaciones entre los diversos hechos que observa, el comportamiento de los objetos y las acciones que sobre ellos puede realizar.
- El conocimiento social es el que se adquiere por transmisión social (medios externos como: la familia, escuela, amigos, situaciones, etc.)

Estos tres tipos de conocimiento están relacionados entre sí y cada nuevo avance en el campo de alguno de ellos tiene alguna repercusión en los demás.(4)

Existen cuatro factores fundamentales en el proceso de aprendizaje:

- La equilibración. En la estructuración del pensamiento y del aprendizaje se dan dos procesos en forma simultánea, uno se refiere a la resistencia al cambio (estabilidad) y el otro a la necesidad del mismo (crecimiento).

Cada vez que el sujeto se enfrenta a un nuevo objeto o experiencia se da el proceso de asimilación, el cual se encarga de introducir lo nuevo a su marco de referencia. Las modificaciones que se llevan a cabo en dicho marco para interpretar apropiadamente lo nuevo, se logran gracias al proceso de acomodación. El proceso de equilibración es el que se encarga de compensar la acción de estos dos procesos.(5)

- La maduración. El desarrollo cognoscitivo del sujeto requiere de cierta madurez neurológica pero sobre todo de un gran proceso de construcción del conocimiento que necesita tiempo para ir avanzando a grados mayores de comprensión y de formas de enseñanza que coincidan con el grado que maneja el sujeto.

(4) Ibidem, pags. 12-15.

(5) Piaget, Jean, Seis Estudios de psicología, págs. 18 y 19.

Existen tres tipos de conocimiento:

- El conocimiento del mundo físico, es a partir de las acciones que el niño ejerce sobre los objetos físicos que va sacando conclusiones acerca de cómo son los objetos, qué utilidad tienen y cómo reaccionan ante las diferentes acciones que el menor les aplica.
- El conocimiento lógico-matemático surge de la reflexión que el sujeto efectúa al elaborar relaciones entre los diversos hechos que observa, el comportamiento de los objetos y las acciones que sobre ellos puede realizar.
- El conocimiento social es el que se adquiere por transmisión social (medios externos como: la familia, escuela, amigos, situaciones, etc.)

Estos tres tipos de conocimiento están relacionados entre sí y cada nuevo avance en el campo de alguno de ellos tiene alguna repercusión en los demás.(4)

Existen cuatro factores fundamentales en el proceso de aprendizaje:

- La equilibración. En la estructuración del pensamiento y del aprendizaje se dan dos procesos en forma simultánea, uno se refiere a la resistencia al cambio (estabilidad) y el otro a la necesidad del mismo (crecimiento).

Cada vez que el sujeto se enfrenta a un nuevo objeto o experiencia se da el proceso de asimilación, el cual se encarga de introducir lo nuevo a su marco de referencia. Las modificaciones que se llevan a cabo en dicho marco para interpretar apropiadamente lo nuevo, se logran gracias al proceso de acomodación. El proceso de equilibración es el que se encarga de compensar la acción de estos dos procesos.(5)

- La maduración. El desarrollo cognoscitivo del sujeto requiere de cierta madurez neurológica pero sobre todo de un gran proceso de construcción del conocimiento que necesita tiempo para ir avanzando a grados mayores de comprensión y de formas de enseñanza que coincidan con el grado que maneja el sujeto.

(4) ibidem, pags. 12-15.

(5) Piaget, Jean, Seis Estudios de psicología, págs. 18 y 19.

- La experiencia es de suma importancia en el desarrollo del sujeto, ya que le ofrece la posibilidad de vivir nuevas y constantes situaciones que lo acercan a otros tipos de objetos de conocimiento.
- La transmisión social se refiere a la información que se recibe del exterior, ya sea de una persona (adulto o niño), un hecho o de una situación cualquiera.

Al igual que los tipos de conocimiento estos factores se encuentran interrelacionados y en interacción constante.(6)

Referente al aprendizaje y los factores que sobre él actúan se puede resumir que:

...el aprendizaje constituye un proceso mediante el cual el niño construye sus conocimientos. En él intervienen la interacción con el medio circundante, la acción del sujeto sobre los objetos, y su propia actividad mental en relación a las acciones que realiza y los hechos que observa...., la equilibración es el motor fundamental del desarrollo. Por este proceso, ante cada nueva experiencia nos vemos impulsados a encontrar respuestas satisfactorias para recuperar la estabilidad. En estos intentos de adaptarnos a las condiciones cambiantes que enfrentamos, tiene lugar una reorganización de las estructuras intelectuales, es decir, del cúmulo de los conocimientos ya existentes, que se traduce en la formación de nuevas estructuras cada vez más amplias, complejas y flexibles. (7)

Es importante considerar todos estos puntos en la labor diaria del terapeuta de aprendizaje, ya que es indispensable conocer al niño, averiguar qué piensa y cómo ha interpretado lo que se le dice, es preciso estar conciente de que su pensamiento es diferente al del adulto porque no ha alcanzado las estructuras lógicas de éste, lo cual le impide poner en juego los procesos de razonamiento necesarios para comprender ciertas situaciones o resolver determinados problemas. Hay que interpretar sus respuestas y conductas como producto de su lógica y momento evolutivo, en lugar de verlas como apatía, flojera, deficiencia patológica, etc.

(6) Velásquez, Irma; Block, David; *et. al.*, *op. cit.*, págs. 15-20.

(7) *Ibidem*, pág. 21.

La Pedagogía Operatoria es "...la síntesis de los contenidos de aprendizaje que la escuela plantea, derivados de los avances de las ciencias, y los conocimientos resultantes de las investigaciones realizadas por la teoría piagetiana acerca del desarrollo cognitivo." (8)

2.4.1. Matemáticas

La enseñanza de las matemáticas siempre se ha planteado como un medio para que el niño ejercite el razonamiento y de esta manera adquirir la capacidad de resolver ciertos problemas que se le presentan a lo largo de la vida. Sin embargo la escuela enseña acciones totalmente alejadas de la realidad e intereses del menor, por lo que éstos no encuentran ninguna utilidad ni relación con las situaciones de su vida extraescolar.

Para ayudar a los niños a superar sus dificultades en el aprendizaje de las matemáticas la Dirección General de Educación Especial propuso una forma de trabajo que tomaba en cuenta los siguientes puntos:

- Era indispensable conocer lo que pensaba el niño para poder ofrecerle situaciones de aprendizaje que lo condujeran al conocimiento objetivo de los hechos y la comprensión de los mismos.
- El pensamiento infantil se enfrentaba a dificultades cuando requería de considerar varios aspectos de una misma realidad de manera simultánea. Generalmente se centraba en un dato y después en más pero de manera alternativa, lo cual le resultaba contradictorio. Para eliminar estas contradicciones era necesario que el menor lograra un enfoque cognitivo global en función de su propio proceso evolutivo, entonces, era indispensable para el proceso de aprendizaje enfrentar al niño a sus propias contradicciones, provocándole conflictos cognitivos, ya que esto le llevaba a reflexionar, a revisar sus hipótesis y a formular otras nuevas hasta encontrar la apropiada para cada situación.

(8) Ibidem, pág. 44.

- La comprensión surgía de un camino recorrido en un tiempo variable en cada sujeto, no de la información o explicaciones que otro proporcionaba. La importancia de este recorrido no es sólo haber construido un nuevo conocimiento, sino haber descubierto cómo llegar a él.
- Promovía la formación de individuos autónomos y críticos, capaces de inventar, descubrir y no sólo repetir lo que otros han hecho o dicho.
- Permitía al niño elaborar sus propias estrategias de solución (tanto en operaciones como en problemas) aún cuando era más lenta y complicada que las ya establecidas, propiciaba la reflexión, el análisis, la confrontación de opiniones y la autocorrección para descubrir y modificar sus hipótesis erróneas, en lugar de dar explicaciones que generalmente no eran significativas para él. Sin entenderse esto como que el maestro debía abstenerse por completo de dar información pero ésta tenía que presentarla (sin criterio de autoridad) como otra opción diferente a la que el menor proponía.
- Proponía situaciones de aprendizaje de acuerdo a los intereses del menor. Los niños (en la medida de lo posible) debían participar con el maestro en la toma de decisiones acerca de las actividades que se iban a realizar, procurando que éstas respondieran a necesidades reales. Para crear situaciones problemáticas reales se sugería: implementar situaciones de juego (ya que era de interés fundamental para el niño) en donde podían surgir diversos problemas, operaciones reales en donde la solución a éstos también formaba parte del juego. Otra posibilidad era la de aprovechar todas las situaciones no planificadas que surgieran espontáneamente en el grupo.
- Había que fomentar el respeto en el grupo (de maestro a alumno, de alumno a maestro y entre los alumnos) y tener siempre presente qué problemas, eminentemente afectivos, podían afectar el aprendizaje de los niños.(9)

Las actividades que se proponían para trabajar con los niños que presentaban problemas en el aprendizaje de las matemáticas estaban diseñadas de manera que no sólo se daba oportunidad de cometer errores, sino que la ejecución de las mismas requería del intercambio y confrontación de opiniones entre los alumnos, lo cual

(9) Ibidem, págs. 44-60.

permitía el surgimiento espontáneo de conflictos cognitivos, la posibilidad de analizar diferentes puntos de vista y de reflexión para descubrir algún error cometido y llegar a la solución correcta. Estas actividades también permitían al niño, cuando no había comunicación e intercambio de opiniones entre los niños, la autoevaluación sin necesidad de que el maestro fuera quien calificara las respuestas como correctas o incorrectas.

2.4.2. Lectura

La enseñanza tradicional de la lectura lleva a los niños a reproducir los sonidos del habla dejando a un lado su principal función que es la reconstrucción del significado, por lo que ésta se vuelve un acto meramente mecánico y carente de sentido. Se debe concebir a la lectura como una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significado.

La Dirección General de Educación Especial decía que para comprender un texto era necesario que el lector pusiera en práctica una serie de habilidades (estrategias) para utilizar las diversas informaciones obtenidas en experiencias previas. Estas estrategias se utilizaban en lectores tanto principiantes como fluidos y eran las siguientes:

- **Muestreo:** el lector no necesitaba ver letra por letra para abordar el texto, el muestreo le permitía seleccionar de la totalidad impresa las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos, así como dejar de lado la información redundante.
- **Predicción:** esta estrategia le permitía al lector predecir el final de la historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto.
- **Anticipación:** se refería a las anticipaciones sobre las palabras siguientes y éstas pueden ser semánticas (anticipa algún significado) o sintácticas.
- **Inferencia:** era la posibilidad de deducir información no explícita en el texto.

- **Confirmación:** era la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para rechazar o confirmar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento.
- **Autocorrección:** esta estrategia permitía ubicar el error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección.(10)

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura la Dirección General de Educación Especial diseñó e instrumentó actividades para trabajar dos aspectos de la lectura: la forma de abordar un texto y la recuperación de significado.

El objetivo principal de abordar un texto era el de favorecer que los niños se desligaran del descifrado, al desarrollar estrategias de lectura que permitieran emplear más información no visual. De igual manera, se intentó que los menores se percataran de que el uso de estas estrategias les permitía hacer una lectura más ágil y comprensiva.

Las formas para abordar un texto que se proponían eran: la predicción, la anticipación y formas de lectura.

Con la predicción los niños tenían la posibilidad de predecir algunos de los contenidos del texto que se leía a partir de: información previa obtenida en el mismo texto, características del portador, encabezados o ilustraciones del texto o conocimiento previo del tema o material en cuestión.

La anticipación ayudaba al menor a darse cuenta de que era posible interpretar una palabra u oración sin detenerse a mirar cada letra y que aún faltando alguna de éstas, era viable reconocerla y conocer su significado.

Las formas de lectura podían ser en voz alta y en silencio, utilizar estas variantes tanto en forma independiente como combinada era importante, ya que la lectura en silencio es la que se usa más a lo largo de la vida y la lectura en voz alta permitían al maestro y al niño conocer las estrategias utilizadas. La combinación de éstas permitía a los niños conocer en una primera lectura silenciosa el texto que posteriormente se leía en voz alta.

(10) González, Cecilia; González Bárbara; et. al., Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de la escritura, págs. 15-19.

Referente a la recuperación de significado, las actividades se orientaban a la evolución del niño en el procesamiento de la información. Esta recuperación podía ser en forma escrita, oral y a través de acciones. En la escrita se trataba que el alumno fuera capaz de reconocer y extraer la información esencial de un texto y presentarla claramente por escrito a través de un resumen. La recuperación oral ayudaba a hacer ver a los niños cómo la reconstrucción del significado hecha entre todos era más completa que la hecha por uno solo. La recuperación por medio de acciones facilitaba el acto de la lectura, ya que se le proporcionaban al niño textos cortos cuya interpretación se facilitaba por los apoyos contextuales.(11)

2.4.3. Lengua escrita

La propuesta de trabajo para la adquisición de la lengua escrita de la Dirección General de Educación Especial se basaba en el conocimiento y manejo de las etapas por las que atravesaba el niño en su proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

Cuando los niños ingresaban a la escuela ya habían iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita, algunos se encontraban en una posición más ventajosa del proceso que otros, sin embargo si se analizaba todo el proceso y se consideraba cómo los niños interpretaban los textos que se le presentaban o que ellos producían, era posible establecer tres niveles de conceptualización: presilábico, silábico y alfabético.

En el nivel presilábico se ubicaban a los niños cuyas representaciones gráficas se caracterizaban principalmente por ser ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre la representación gráfica y los sonidos del habla. Estas representaciones podían ser: dibujos, números, garabatos, pseudografías y a veces letras convencionales.

Una vez que el niño descubría la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla se encontraba en un nivel silábico. En el nivel anterior, cuando el menor escribía un nombre con una sola letra, realizaba una correspondencia entre un

(11) Ibidem, págs. 29-37.

elemento y otro, razón por la cual no se planteaba ningún conflicto. En el nivel silábico para escribir un nombre el niño colocaba varias grafías, por lo que se enfrentaba al problema de hacer corresponder una palabra con varias letras usadas para representarla, poco a poco el niño iba perfeccionando su trabajo hasta que lograba hacer un análisis silábico del nombre y una escritura formada por tantas letras como sílabas lo integraban.

En el nivel alfabético el niño descubría que existía correspondencia entre los fonemas y las letras. Para llegar a este nivel ponía a prueba su hipótesis silábica y comprobaba que ésta no era adecuada porque cuando la aplicaba en sus intentos de lectura le sobraban letras.

El niño también necesitaba conocer los aspectos formales del sistema alfabético: la dirección de la escritura y la lectura, la diferencia entre letras y números, signos de puntuación y su diferencia con las letras, la oración y sus partes.

Era importante retomar las etapas por las que atravesaba el niño en su proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, ya que esto nos permitía tomar conciencia del respeto al proceso cognitivo de cada alumno, se le ayudaba a avanzar en dicho proceso cuando se proponían actividades interesantes, se desechaban los trabajos de tipo mecánico, se estimulaba el intercambio de opiniones y se evitaba propiciar la competencia de los alumnos entre sí.

Existían una serie de actividades propuestas por la Dirección General de Educación Especial para trabajar con los menores. Todas las actividades contaban con la descripción de la misma, con una breve explicación de lo que se favorecía con esta actividad, propuestas de preguntas que podía plantear el maestro y las posibles respuestas de los niños, cómo provocar una situación de conflicto cognitivo, etc.(12)

Actualmente se están elaborando nuevas propuestas de trabajo en el área de las matemáticas, lectura y lengua escrita, como respuesta a la reorientación que se le está dando a la educación especial. Sin embargo, es importante resaltar que el trabajo de Piaget sigue siendo la base teórica de esta educación.

(12) Gómez Palacio, Margarita; Cárdenas, Margarita; et. al., Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, págs. 49-94.

CAPITULO III

TERAPEUTA DE APRENDIZAJE

3.1. Objetivo

El objetivo de los terapeutas de aprendizaje era brindar apoyo pedagógico a aquellos niños que cursaban de 2do. a 6to. año de primaria en una escuela regular y que presentaban problemas en el aprendizaje de las matemáticas y/o de la lecto-escritura.

Para cumplir con este objetivo los terapeutas de aprendizaje debían aplicar primero una serie de pruebas con la finalidad de ubicar el problema y concluir con la propuesta de un programa educativo.

3.2. Descripción de actividades

El primer contacto que tenía el alumno con el centro era la trabajadora social, quien realizaba una serie de entrevistas y elaboraba el estudio socio-económico del menor, posteriormente ésta remitía al alumno al servicio correspondiente dependiendo de:

- Si el menor había sido canalizado por la coordinación, generalmente contaba con los estudios necesarios para ser remitido a la escuela de deficiencia mental o al centro. Si no contaba con estudios se le aplicaban primero los psicológicos para determinar si iba a escuela o a centro. Una vez que el menor había sido canalizado al centro se realizaba el estudio pedagógico y el de lingüística sólo si éste

presentaba problemas en su lenguaje. Cabe mencionar que algunas veces los alumnos canalizados por la coordinación ya habían asistido a algún centro pero por diferentes causas (cambio de domicilio, etc.) requerían del mismo servicio en otro centro, en estos casos se seguía con el programa educativo ya propuesto.

- Si el menor había sido canalizado por una escuela primaria, primero se le aplicaba el estudio psicológico y, una vez que se remitía al centro, se le realizaba el estudio pedagógico y si era necesario el de lenguaje.
- Cuando el niño era remitido por alguna institución (SEP, DIF, etc.) se le aplicaba el estudio psicológico. Si a éste se le turnaba al centro se realizaba el estudio pedagógico y de ser necesario se le aplicaba el de lenguaje.
- Cuando el menor llegaba por iniciativa del padre o tutor se seguía el mismo procedimiento que en el caso de la escuela primaria y alguna institución.

En el área de aprendizaje se realizaba el estudio pedagógico para el cual se aplicaban: entrevista a los padres y al menor, evaluación pedagógica de lecto-escritura y matemáticas, así como la prueba Monterrey (sólo en menores que aún no habían adquirido la lecto-escritura). Posteriormente se analizaba la información obtenida del estudio y se concluía si el menor requiere del servicio o no. Si el alumno requería de éste se realizaba su programa educativo y se le notificaba al padre o tutor qué días y en qué horario asistiría a su terapia.

3.2.1. Estudio Pedagógico

Una vez que se canalizaba al menor a esta área se empezaba por aplicar las entrevistas y posteriormente las evaluaciones pedagógicas o la prueba Monterrey.

3.2.1.1. Entrevista a los padres

Esta entrevista tenía como finalidad rescatar aquellos elementos que desde el punto de vista de los padres nos podían ayudar a entender mejor la vida escolar del menor,

también nos podíamos dar cuenta cómo se llevaban entre ellos, cuál era la dinámica familiar, si estaban interesados en el problema de su hijo, si realmente lo percibían como un problema, etc.

La entrevista estaba dividida en cuatro partes: historia escolar, actitud del niño hacia la escuela, problema del menor y expectativas de los padres ante la escolaridad del menor.

Con las preguntas que se manejaban en la historia escolar se pretendía rescatar las principales situaciones por las que había atravesado el niño a lo largo de su vida escolar, detectando el momento en que surgió el problema de aprendizaje.

En la actitud del niño hacia la escuela, los padres nos decían cómo percibían a su hijo en relación con la escuela (le gustaba, no le gustaba, por qué, etc.).

En problemas del menor las preguntas nos llevaban a conocer cuándo apareció el problema y qué opinión tenían al respecto, cómo se manifestó y si tenía alguna relación con otro suceso (separación de los padres, muerte de algún ser querido, cambio de maestra, etc).

En las expectativas de los padres ante la escolaridad del menor se investigaban las ideas y deseos que los padres se habían formado alrededor del papel que jugaba la escuela en la vida del niño.

Aunque ésta es la parte formal de la entrevista también era importante saber cuántos hijos existían, qué lugar ocupaba el niño en la familia, cuándo nació (para saber la edad correcta), entre otros aspectos.

3.2.1.2. Entrevista al menor

En esta entrevista era importante ganarse la confianza del menor, ya que esto permitía desarrollarla en forma favorable y rescatar con más facilidad aquellos elementos que nos ayudaban a entender la actitud del alumno ante el desenvolvimiento de su proceso escolar.

La entrevista estaba dividida en tres partes: actitud del niño hacia la escuela, hacia sus compañeros, así como hacia sus padres y maestros.

En la primera parte el niño nos decía qué le gustaba, qué le molestaba de la escuela, si para él tenía alguna utilidad asistir a ésta y por qué. En la actitud del niño hacia sus compañeros era importante rescatar la relación que el menor tenía con sus compañeros, si se sentía aceptado o rechazado por éstos. Por último se le cuestionaba sobre la relación con su maestro y con sus papás, a fin de saber como percibía las figuras de autoridad y cómo se había relacionado con ellas.

3.2.1.3. Evaluación Pedagógica de Matemáticas

Existían tres evaluaciones pedagógicas de matemáticas: la del primer ciclo, se aplicaba a menores que estaban cursando 1ero. ó 2do. años de primaria; la del segundo ciclo para 3ero. ó 4to.; y la correspondiente al tercer ciclo para 5to. ó 6to. años.

Para realizar estas evaluaciones se retomaban los lineamientos planteados en las Guías de evaluación pedagógica de matemáticas, elaboradas y proporcionadas por la Dirección General de Educación Especial, en donde se indicaba como desarrollar éstas.

La aplicación de estas evaluaciones permitía ubicar las nociones y convencionalidades (1) que el menor manejaba, con la finalidad de concluir si éste requería del servicio y partir de estos resultados para la elaboración de su programa educativo.

Cabe mencionar que en la aplicación de las evaluaciones lo que resultaba más importante de analizar era el proceso que el menor seguía para llegar al resultado, y no tanto si la respuesta era correcta o equivocada

A continuación se encuentra un cuadro descriptivo de las tres evaluaciones y sus contenidos.

(1) La noción es la idea, falsa o verdadera, que tiene el menor acerca de un conocimiento y la convencionalidad se refiere al conocimiento escolarizado.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p>REPRESENTACION GRAFICA DE LA CANTIDAD Noción de número y representación gráfica Manejo de unidades y decenas, tanto a nivel nacional como convencional</p> <p>NOCION DE OPERACIONES Y REPRESENTACION GRAFICA Noción de suma, resta, multiplicación y división Representación gráfica (convencional) Manejo de signos y algoritmos (solo si la representación gráfica es convencional)</p> <p>SISTEMA DECIMAL Noción de agrupamiento y desagrupamiento (de unidades a centenas y viceversa) Valor posicional (en unidades, decenas y centenas) Noción de sucesor, antecesor y número entre Noción de base y valor posicional del algoritmo</p> <p>PROBLEMAS Rectificar noción y algoritmo (suma y resta) Tipo de procedimiento que usa para resolver los problemas</p>	<p>SISTEMA DECIMAL Lectura y escritura de cantidades hasta centenas de millar Manejo de cero Noción de valor posicional Manejo de menor que, mayor que, antecesor y sucesor hasta centenas de millar</p> <p>OPERACIONES Noción de suma, resta, multiplicación y división Reconocimiento de signos y anclamiento Algoritmos</p> <p>FRACCIONES Noción de fracción Representación y convencionalidad de fracción Algoritmo</p> <p>SISTEMA DE MEDIDAS Noción de medición Manejo convencional de cm., dm. y m. Conversiones de cm., dm. y m. Noción y convencionalidad de múltiplos y submúltiplos</p> <p>NOCION DEL TIEMPO Noción de segundo, minuto, hora, día, mes y año</p> <p>PROBLEMAS Categorización y procesamiento de la información</p> <p>SIMETRIA Noción y convencionalidad</p> <p>PARALELAS Y PERPENDICULARES Noción de líneas</p> <p>SUPERFICIE, PERIMETRO Y VOLUMEN Noción y convencionalidad de perímetro y superficie Noción de volumen</p>	<p>SISTEMA DECIMAL Valor posicional y manejo de cero Lectura y escritura de cantidades hasta centenas de millar Agrupamiento y desagrupamiento</p> <p>NUMERO NEGATIVO Convencionalidad Noción en problema</p> <p>OPERACIONES Encolumnamiento Reconocimiento de signos Algoritmos</p> <p>FRACCIONES Noción y convencionalidad Fracciones equivalentes Algoritmos Conversión de fracción común a decimal</p> <p>SISTEMA METRICO DECIMAL Convencionalidad del sistema de medidas</p> <p>PERIMETRO, AREA Y VOLUMEN Noción y convencionalidad Convencionalidad de simetría</p> <p>PROBLEMAS Categorización y procesamiento de la información Nociones de suma, resta, multiplicación y división</p>

3.2.1.4. Evaluación Pedagógica de Lecto-escritura

Existían tres evaluaciones pedagógicas de lecto-escritura: la del primer ciclo, se aplicaba a menores que estaban cursando 1ero. ó 2do. años de primaria; la del segundo ciclo para 3ero. ó 4to.; y la correspondiente al tercer ciclo para 5to. ó 6to. años.

Para realizar estas evaluaciones se retomaban los lineamientos planteados en las Guías de evaluación pedagógica de lecto-escritura, elaboradas y proporcionadas por la Dirección General de Educación Especial, en donde se indicaba como desarrollar éstas.

Al igual que en el área de matemáticas, la aplicación de estas evaluaciones nos servían para determinar las nociones y convencionalidades que el menor manejaba, ayudándonos a concluir si el menor requería del servicio o no. Si lo requería, partíamos también de estas evaluaciones para elaborar su programa educativo.

A continuación se presenta un cuadro descriptivo de las tres evaluaciones y sus contenidos.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p>NOCION DE PALABRA</p> <p>Conocimiento de palabra (año ha sucedido al sistema alfabético epicar prueba Monterrey)</p> <p>Noción de palabra corta y larga</p> <p>Aceptación de escritura vertical y horizontal</p> <p>NOCION DE PALABRA DENTRO DEL ENUNCIADO</p> <p>Que tipo de palabras maneja: sustantivo, verbo, artículos (noción)</p> <p>Relación entre género y número (noción)</p> <p>Respeto de contexto</p> <p>ANALISIS DEL ERROR</p> <p>Recuperación de significado en copia y dictado</p> <p>Uso de mayúsculas, minúsculas, omisiones, inversiones, respeto de espacios gráficos, manejo de sílabas (simples y trabadas) y grafías</p> <p>Redacción narrativa y/o descriptiva</p> <p>Género y número (noción)</p> <p>Coherencia a nivel contexto</p> <p>LECTURA</p> <p>Tipo de lectura (decifrada, silábica o fluida)</p> <p>Recuperación de significado</p>	<p>NOCION DE PALABRA DENTRO DEL ENUNCIADO</p> <p>Noción y convencionalidad de palabra dentro del enunciado</p> <p>Manejo de espacios gráficos</p> <p>ANALISIS DEL ERROR</p> <p>Espacios gráficos, mayúsculas, minúsculas, omisiones, rotaciones, sílabas (simples, trabadas, inversas y mixtas), acentos</p> <p>Noción de enunciado y palabra</p> <p>Recuperación de significado en copia y dictado</p> <p>Redacción descriptiva y/o narrativa (oral y escrita)</p> <p>Ajuste de género y número</p> <p>Uso de signos (punto, coma, acento, comillas)</p> <p>ORTOGRAFIA</p> <p>Gj, v-b, c-z, l-y, y-ll, r-rr, que guí, h</p> <p>Mayúsculas, minúsculas y signos</p> <p>NOCION DE LINGÜISTICA</p> <p>Noción y convencionalidad de sujeto, predicado, verbo, sustantivo, artículo y adjetivo</p> <p>LECTURA</p> <p>Predicción y anticipación</p> <p>Recuperación de significado</p> <p>Secuenciación</p>	<p>NOCION DE PALABRA DENTRO DEL ENUNCIADO</p> <p>Noción y convencionalidad de palabra dentro del enunciado</p> <p>Manejo de espacios gráficos</p> <p>ANALISIS DEL ERROR</p> <p>Espacios gráficos, mayúsculas, minúsculas, omisiones, rotaciones, sílabas (simples, trabadas, inversas y mixtas), acentos</p> <p>Noción de enunciado, palabra corta y larga</p> <p>Recuperación de significado en copia y dictado</p> <p>Redacción descriptiva y/o narrativa (oral y escrita)</p> <p>Ajuste gramatical</p> <p>Signos</p> <p>ORTOGRAFIA</p> <p>v-b, c-z, y-ll, h</p> <p>Mayúsculas, minúsculas y signos</p> <p>NOCION DE LINGÜISTICA</p> <p>Noción y convencionalidad de sujeto, predicado, verbo, sustantivo, artículo, adjetivo, objeto directo, indirecto, circunstancial, adverbio y cambio de sustantivo por pronombre personal.</p> <p>LECTURA</p> <p>Predicción y anticipación</p> <p>Recuperación de significado</p> <p>Secuenciación</p>

3.2.1.5. Prueba Monterrey

Esta prueba se aplicaba a menores con las siguientes características:

- Reprobados de 1er. año.
- No mayores de 10 años.
- Con problemas de lecto-escritura y/o matemáticas.
- Que se encontraban cursando el 2do. año pero no podían resolver la primera parte de las evaluaciones pedagógicas de lecto-escritura y matemáticas.

Esta prueba estaba dividida en dos partes: nociones elementales del número natural y nociones elementales de la lengua escrita.

En nociones elementales del número natural se aplicaban ejercicios que permitían analizar las áreas de: clasificación, seriación y conservación de la cantidad, con la finalidad de ubicar al menor en el nivel cognitivo que se encontraba en cada una de estas áreas.

La clasificación (2) se refería a la separación por semejanzas y diferencias, suponía la inclusión de la subclase en la clase. En esta parte el menor trabajaba con figuras geométricas: triángulos, cuadrados y círculos, éstos se podían clasificar por color, tamaño, forma y grosor. Dependiendo de la labor realizada por el menor, se podía ubicar en:

- Primer estadio (figural) cuando el niño no tenía una representación mental de un conjunto de categorías, al escoger el material no tenía conciencia de ninguna característica definidora que uniera a todos los miembros de una clase.
- Segundo estadio (no figural) el menor era capaz de encontrar las diferencias y semejanzas entre los elementos del conjunto formando colecciones separadas.
- Tercer estadio (operatorio) el menor era capaz de pensar simultáneamente en el todo y las partes, ya que lograba la realización de inclusión de las clases mayoritarias.

(2) Piaget, Jean, Seis Estudios de psicología, págs. 81-84.

La seriación (3) se refería a la posibilidad de construir una serie cuyos elementos se ordenaban en una relación ascendente o descendente de acuerdo con sus diferencias (por ejemplo: por tamaño, textura, etc). El menor realizaba estos ejercicios con diez palos de madera de diferente tamaño pero con el mismo grosor y color. Al menor se le podía ubicar en:

- Primer estadio (error) cuando el menor no lograba la serie completa, podía o no utilizar todos los elementos pero sin que existiera relación de comparación entre ellos.
- Segundo estadio (ensayo y error) conseguía colocar la serie completa de forma vacilante con base en comparaciones entre los elementos.
- Tercer estadio (operatorio) lograba la serie sin dificultad, manejaba relaciones de reciprocidad y transitividad.

Conservación de la cantidad (4) se refería a la comprensión de la relación del todo y las partes y que no importaba la disposición de las partes pues el todo no se alteraba, siempre y cuando no se quitaran, ni se pusieran elementos. Era la operación a través de la cual se establecía una relación de uno a uno entre los elementos de dos conjuntos a fin de compararlos cuantitativamente. Estos ejercicios se hacían con 15 fichas de un color y 15 de otro color. Dependiendo de los resultados obtenidos en estos ejercicios se podía ubicar al menor en:

- Primer estadio (no conservación) cuando no lograba la equivalencia o la conservación de la cantidad.
- Segundo estadio (no conservación término a término) establecía correspondencia biunívoca, la cantidad dependía de la longitud, estaba ligada a la disposición espacial de los elementos.
- Tercer estadio (operatorio) comprendía que una vez que se había establecido que dos conjuntos tenían la misma cantidad de elementos, ninguna modificación de la configuración podía alterar el número de éstos, cualquiera que fuera la disposición espacial.

(3) Ibidem, págs. 78-81.

(4) Ibidem, págs. 50-51.

En nociones elementales de la lengua escrita se aplicaban ejercicios para analizar la noción gramatical de la oración escrita y la noción de la palabra escrita.

En noción gramatical de la oración escrita se exploraban las diversas concepciones que tenía el niño acerca de la oración escrita. El ejercicio consistía en que el aplicador escribía una oración y, posteriormente, se la leía y señalaba al menor en forma corrida de extremo a extremo con la finalidad de que éste deduciera, con las preguntas que se le elaboraban, las partes de la oración. Dependiendo de las respuestas que daba el menor, se le podía ubicar en:

- Nivel concreto, cuando no comprendía que las letras eran portadoras de significado. La oración escrita no era observable de significación alguna. El dibujo y la palabra tenían el mismo significado.
- Nivel simbólico, admite la escritura con significado y no necesitaba que ella estuviera acompañada por el dibujo. Sin embargo las partes en que iba dividido el texto no correspondían con las palabras que constituían el enunciado oral, ya que no se podía hacer un análisis de tipo lingüístico.
- Nivel lingüístico, había descubierto la relación entre los textos y los aspectos sonoros del habla.

En noción de la palabra escrita lo que interesaba era conocer el sistema conceptual que estaba en la base de la escritura del niño, por lo que era muy importante que el menor escribiera como él creía que se escribía y que no tratara de hacerlo como le habían enseñado, esto es, como no podía hacerlo. El ejercicio consistía en que el niño escribiera los nombres de algunos animales, posteriormente se le pedía que los leyera y, por último, se le cuestionaba acerca de las palabras ya escritas para observar si hacía transformaciones, por ejemplo: se le señalaba donde escribió venado y se le decía "¿qué tendríamos que hacer para que ahora diga venadito?, ¿tendríamos que quitar o poner más letras?".

En este apartado al menor se le podía ubicar en:

- Nivel concreto, cuando la escritura no era portadora de significado, por lo que no remitía a algo que trascendiera. Con el dibujo la forma gráfica escrita cobraba valor de significante.

- Nivel simbólico, admitía la escritura con significado y no necesitaba que ella estuviera acompañada por el dibujo. Con su acto de escritura no había comprendido la relación que existía entre las partes sonoras y lo escrito.
- Nivel lingüístico, cuando en el acto de escritura que presentaba ya había descubierto la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Con la reorientación de la Educación Especial tanto las evaluaciones pedagógicas (matemáticas y lecto-escritura) como la Prueba Monterrey están siendo revisadas para la elaboración de nuevas propuestas de evaluación.

3.2.2. Síntesis Pedagógica

Con base en el trabajo realizado con el menor se elaboraba un resumen y se concluía si requería de terapia de aprendizaje o no. La síntesis pedagógica estaba dividida en cinco partes:

- Datos generales: se anotaba el nombre, edad, fecha de nacimiento, grado, turno y escuela de procedencia del menor.
- Instrumentos utilizados: se enlistaban las entrevistas y evaluaciones que se habían usado para realizar el estudio del menor.
- Datos significativos de la entrevista: se elaboraba un resumen de las entrevistas aplicadas (a los padres y al menor).
- Resultados obtenidos en las pruebas: se transcribían todos aquellos logros y no logros (a nivel nocional y/o convencional) que obtuvo el menor en la aplicación de las evaluaciones, tanto de lecto-escritura como de matemáticas, resumiendo área por área.
- Conclusiones: con base en lo anterior se justificaba el por qué el menor debía o no asistir a terapias de aprendizaje.

El objetivo de la síntesis pedagógica era encontrar, en dos o tres hojas, la información más relevante de cada menor. A ésta se le anexaban las entrevistas y las evaluaciones realizadas, archivándose todo en el expediente del menor.

3.2.3. Programa Educativo

El objetivo de los programas era el de planear las nociones y convencionalidades que se trabajarían con los menores durante los siguientes tres meses.

Los programas educativos tenían las siguientes características:

- En la primer hoja se encontraban los datos generales (nombre, edad, fecha de nacimiento, grado, turno y escuela del menor, trimestre que abarcaba el programa, fecha de elaboración, horario, ciclo escolar, nombre de quién elaboró el programa y nombre del terapeuta) y un apartado de observaciones en donde se hacía una descripción de cómo era el niño en cuanto a si era cooperador para trabajar, introvertido, etc.
- A partir de la segunda hoja se encontraban los lineamientos del programa, el cual estaba dividido por columnas, en la primera se anotaba el área que se iba a trabajar (lecto-escritura o matemáticas), en la segunda se anotaba la noción que se iba a trabajar (por ejemplo: noción de la palabra dentro del enunciado), en la tercera las convencionalidades (por ejemplo: manejo de espacios gráficos), la cuarta, quinta y sexta columnas correspondían a los tres meses que abarcaba el programa, y una última para observaciones en donde se anotaban sucesos relevantes durante la aplicación del programa.
- Cada programa tenía una duración de tres meses.
- Las nociones y convencionalidades que se trabajaban iban de lo sencillo a lo complejo.
- Se usaban asteriscos (*) en las anotaciones del programa. En las columnas de los meses se ponía un asterisco a lo que se había trabajado durante ese mes. Al concluir el trimestre éstos se encerraban en un círculo verde indicando que esa noción y convencionalidad no se había consolidado, y en un círculo rojo aquéllas que se habían logrado. De tal manera que para la elaboración del siguiente programa se retomaban las nociones y convencionalidades no consolidadas aparte de las otras que se propondrían trabajar.

Para cada niño los terapeutas debían tener una carpeta que contuviera los programas y un diario de actividades. En éste se anotaban los ejercicios realizados en cada sesión a la que asistía el menor, al concluir un programa (cada tres meses) en el diario se elaboraban las notas evolutivas, indicando qué se había trabajado con el menor durante ese tiempo y cuáles fueron las nociones y convencionalidades consolidadas, y las no logradas.

Los menores asistían a terapia dos veces por semana y cada sesión tenía una duración de una hora. Estos podían asistir a terapia por un plazo máximo de un año y medio. Para continuar con un caso, una vez que se había llegado al tiempo límite y para dar de alta era necesario turnar el caso a la dirección y ésta decidía si se reunía el equipo interdisciplinario para tomar conjuntamente una decisión, o si era suficiente con su visto bueno.

CAPITULO IV

ANALISIS, PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

4.1. Análisis

4.1.1. Capacitación

Al ingresar al Centro no recibí capacitación "formal", la directora me indicó cuáles eran mis funciones y la terapeuta de aprendizaje me explicó como se llevaban a cabo estas labores. Posteriormente se me entregaron los expedientes de los que serían mis alumnos y me pidieron que los revisara para aclarar cualquier duda, asimismo se me indicó que tenía que elaborar el material que ocuparía para la aplicación de las pruebas y se me entregaron las guías, evaluaciones y entrevistas.

Durante algún tiempo mi trabajo se concretó a dar terapias para lo cual me apoye en la revisión de los expedientes y diarios de actividades que habían sido elaborados por la terapeuta que sustituía. También me base en el conocimiento y experiencia que me transmitían las terapeutas de lenguaje y aprendizaje, una maestra de la escuela de deficiencia mental y en los propios.

Posteriormente tomé los cursos para la aplicación de las guías de evaluación pedagógica de matemáticas y lecto-escritura, prueba Monterrey, entrevistas, elaboración de la síntesis pedagógica y del programa educativo. Conforme concluía los cursos empezaba a realizar las funciones que cubrían dichos programas.

En estos cursos si bien reforcé lo transmitido por mis compañeras de trabajo, no aprendí nada nuevo, ya que éstos se abocaban a un enfoque administrativo más que a aspectos teóricos-prácticos.

Con enfoque administrativo me refiero a los aspectos que tienen que ver con la operación diaria del trabajo como: el llenado de los formatos, el contenido de las notas evolutivas, los datos de las síntesis pedagógica, etc. Sin llegar a saber el por qué, para qué, a diferencia de, en comparación con, etc.

Uno de los problemas detectados es precisamente la falta de capacitación formal a tiempo y completa. Con "a tiempo" me refiero a que se dé la capacitación antes de iniciar labores y que se programen cursos de actualización durante el desarrollo del trabajo con la finalidad de estar al día. Y "completos" en la medida que permitan hacer un análisis y evaluación de las teorías en que se sustenta la labor diaria del terapeuta para poder contestar las preguntas del por qué, para qué, a diferencias de, etc.

La falta de esta capacitación ha originado graves problemas, ya que se trabaja sin las estructuras básicas que sustentan las investigaciones realizadas por la Dirección General de Educación Especial (1). La base desconoce la filosofía, misión, valores, objetivos, el por qué y para qué de la organización, por lo que el trabajo resulta ineficiente.

Es necesario contar con un Plan de capacitación que transmita la Cultura organizacional para saber con precisión hacia dónde se dirige la Institución, y de esta manera garantizar los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para el desempeño óptimo de las funciones asignadas.

4.1.2. Asesoría

En la Coordinación existían dos asesoras: una de aprendizaje y otra de lenguaje, quienes prestaban sus servicios a todos los Centros psicopedagógicos que conformaban dicha Coordinación. La asesoría tenía las funciones de revisar al asesorado(a) el trabajo efectuado (expedientes completos, diario de actividades, horarios, etc.) y orientarlo(a) para la óptima realización de su labor como terapeuta.

Las asesorías eran pocas, ya que la Coordinación contaba con una asesora para cubrir todos los Centros Psicopedagógicos además de que ésta tenía entre otras funciones las de organizar y dar los cursos de capacitación del área de aprendizaje.

(1) Actualmente se llama Dirección de Educación Especial por lo que en adelante me referiré a ella con su nuevo nombre.

Las asesorías se concretaban a la supervisión del trabajo operativo. Se revisaba que los diarios de actividades estuvieran al día, al igual que las notas evolutivas, que los expedientes de los alumnos estuvieran completos, que en los programas educativos se plasmaran los asteriscos, etc. Las dudas referentes al conocimiento del por qué, para qué, etc. seguían quedando en el aire.

Durante el tiempo que trabajé en el Centro conté, aproximadamente, con tres visitas de mi asesora. En la primera asesoría todavía no recibía capacitación formal por lo que se concretó a la revisión del trabajo administrativo realizado. Para las otras visitas yo ya había tomado algunos cursos de capacitación y mis dudas se concretaban, principalmente, a saber diferenciar entre un problemas de aprendizaje y un retraso escolar. Duda que no pudo ser resuelta por la asesora.

La falta de dominio de la teoría en la asesora es un reflejo de la carente capacitación en Educación Especial y la escases de las asesorías es el resultado de la poca importancia que se les da, es imposible que una sola persona cubra todos los Centros de la Coordinación, considerando también que la asesoría es solo una de sus funciones.

Al igual que la falta de capacitación formal a tiempo y completa, la falta de una verdadera asesoría lleva a los miembros de la Institución a trabajar para sacar el trabajo operativo sin llegar a entender la esencia misma de la labor que cada quien realiza.

Es necesario contar con asesores capacitados tanto teórica como prácticamente para llevar a cabo su labor de supervisión y orientación con éxito.

4.1.3. Material de apoyo

La Dirección de Educación Especial tiene una área que se aboca a la tarea de investigar lo referente a educación especial: métodos de medición, problemas de lenguaje, propuestas de trabajo, deficiencia mental, problemas de aprendizaje, etc., contando con varias publicaciones que explican las teorías de aprendizaje en las que

se sustentan los métodos de evaluación y las propuestas de trabajo que se usan en los Centros Psicopedagógicos. Toda la labor realizada en los centros está regida por lineamientos que establece la Dirección en base a todas estas investigaciones. De igual manera han diseñado el material de apoyo para los ejercicios propuestos y para la aplicación de las evaluaciones (matemáticas y lecto-escritura) y Prueba Monterrey.

Durante la realización de mis funciones como terapeuta de aprendizaje tuve que elaborar mi propio material de apoyo, desgraciadamente, con lo que no pude contar fue con el material bibliográfico.

Si sumamos a esto la falta de capacitación y asesoría, se convierte en un doble problema la falta de material de apoyo, ya que si bien yo puedo elaborar mi propio material, tomando como referencia el de mis compañeras, es imposible saber, entender y aplicar correctamente los lineamientos teóricos y prácticos que demanda la Dirección si no se cuenta con el material, por lo menos, escrito.

4.1.4. El Pedagogo como Terapeuta de aprendizaje

En el centro y la escuela trabajamos tres pedagogas, dos como terapeutas de aprendizaje y una, en el área de deficiencia mental, como maestra a cargo del grupo de tercero y cuarto.

Al referirme con anterioridad a la experiencia vivida al ingresar a laborar como terapeuta de aprendizaje mencione que fue importante la ayuda, en cuanto a transmisión de conocimientos y experiencia de mis compañeras del centro y la escuela. La aportación de la terapeuta de lenguaje fue en cuanto a propuestas de trabajo en las terapias con los menores, ella me explicaba para que área, en específico, se podían aplicar los ejercicios que conocía.

La pedagoga de la escuela me explicaba acerca de su experiencia con los deficientes mentales, proporcionándome información general de educación especial y también de algunos ejercicios que aplicaba con los deficientes y, con algunas modificaciones, los usé para el centro.

La ayuda más valiosa la encontré en la otra pedagoga del centro que llevaba trabajando algunos años en educación especial. Obviamente, me indicó los trámites administrativos, ya que se les concede un peso importante en la evaluación del trabajo desempeñado. Lo relevante fue la información que me proporcionó de algunos conocimientos básicos para entender cómo se trabajaban en los centros, igualmente me recomendó algunos libros que hacían referencia a teorías de aprendizaje, retomando más tarde esto para elaborar, conjuntamente, propuestas de trabajo para los programas educativos de los menores. Su formación y experiencia fueron elementos básicos para apoyar mi labor.

Basada en la experiencia de mis compañeras pedagogas y de la propia considero que el pedagogo como terapeuta de aprendizaje desempeña un buen trabajo porque su formación le permite hacer análisis críticos de las teorías de aprendizaje, lo cual le faculta para elaborar propuestas de evaluación y de trabajo para los menores que presentan problemas en el área de aprendizaje.

La Dirección de Educación Especial hasta hace algunos años sólo contrataba gente egresada de la Escuela Normal de Especialización, pero debido a la gran demanda que sus servicios empezaron a tener y no contando con egresados suficientes para cubrir dicha demanda, empieza a contratar pedagogos. Encontrando que si bien éstos no contaban con una base sólida en lo que se refiere a educación especial, su formación les permitía complementar esta parte y obtener resultados óptimos.

La mayoría de las veces los pedagogos nos encontramos en desventaja ante los maestros especialistas porque creció el número de egresados de la Escuela Normal de Especialización, lo cual permite que la Dirección cubra la mayoría de las plazas que tiene, quedando muy pocas para la contratación de pedagogos.

4.1.5. Problema de aprendizaje o retraso escolar

Los Centros Psicopedagógicos se crearon para atender problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas y/o lenguaje, ofreciendo evaluación, diagnóstico y un programa educativo. Por lo tanto, las terapeutas de aprendizaje deben determinar primeramente si existe problema o no y con base en esto elaborar el programa.

En el centro donde laboré se atendían indiscriminadamente a niños con problemas de aprendizaje (2) y a niños con retraso escolar (3), al principio porque no se sabía diferenciar entre uno y otro, después no fue necesario entender esta diferencia porque se indicó que se podían dar los dos servicios: terapias y regularización, e incluso se pidió que en las conclusiones de la síntesis pedagógica no se notificara si era problema de aprendizaje o retraso escolar.

Esto se convierte en un problema, ya que no se está cumpliendo con el objetivo para lo que fueron creados los centros. Sin embargo no se le ha concedido la importancia que tiene argumentando que se pueden dar ambos servicios, cuando en realidad no se está atacando el problema real que es el de no contar con los conocimientos necesarios para distinguir un problema de aprendizaje de un retraso escolar. Convirtiendo, con esta actitud y falta de conocimientos, el trabajo del terapeuta en clases de regularización.

4.2. Propuestas

4.2.1. Capacitación

En cuanto a la necesidad de una capacitación formal a tiempo y completa para los miembros de la Dirección de Educación Especial considero que se debe elaborar un Plan de Capacitación como resultado de la identificación de las diferencias medibles que existen en conocimientos y habilidades, entre los requerimientos de un puesto de trabajo y el desempeño de la persona que lo ocupa.

(2) Existe un problema de aprendizaje cuando hay dificultad directamente en el proceso de aprendizaje (mala memoria, no hay buen razonamiento, etc).

(3) El retraso escolar se debe a causas paralelas al proceso de aprendizaje (métodos de enseñanza, alimentación, etc.).

Con base en mi experiencia sugiero que el Plan cuente con los siguientes cursos y en este orden:

- Inducción
- Bases teóricas
- Propuestas de trabajo
- Guías de evaluación pedagógicas
- Prueba Monterrey
- Entrevistas
- Síntesis pedagógica
- Programa educativo
- Actualización

Es importante que antes de iniciar labores se cubra este Plan hasta Programas educativos. Los cursos de actualización dependerán de las necesidades detectadas y el seguimiento que dé la Dirección.

En la Inducción propongo se dé la bienvenida al nuevo miembro de la organización y se le presente con sus compañeros de trabajo. Posteriormente se tocarían los siguientes puntos: misión, filosofía, valores, objetivos, historia, estructura, servicios que ofrece, es decir información específica de la organización como tal. Después se le informaría acerca de su centro y/o escuela: ubicación, organigrama y funciones de cada miembro, horario de trabajo, derechos y obligaciones, o sea, información precisa de lo que es su centro de trabajo.

Seguimos con las Bases teóricas (matemáticas, lectura y escritura) porque es precisamente de éstas que se derivan: las evaluaciones, propuestas de trabajo, programas educativos, etc. y su conocimiento nos permite identificar las características de un problema de aprendizaje. Debemos partir por entender la teoría para poder analizar y laborar en forma correcta, sin salirnos de los lineamientos establecidos.

En las Propuestas de trabajo se analizarán los ejercicios que permiten ayudar al niño a superar su problema de aprendizaje. Con esto retroalimentaremos las bases teóricas, ya que esta parte se refiere a su puesta en práctica.

En el análisis de las Guías (matemáticas y lecto-escritura) es importante saber aplicar las evaluaciones, ya que el entendimiento de éstas nos ayudará a interpretar correctamente los resultados. Debe quedar claro que mide cada pregunta y las limitantes que tiene.

Con la Prueba Monterrey pasa lo mismo que con las guías, pero aquí es preciso dejar claras las características que el alumno debe tener para someterse a la aplicación de esta prueba.

En las Entrevistas (a padres de familia y al menor) es importante entender qué necesitamos saber en cada pregunta formulada e interpretar adecuadamente la respuesta ya que las entrevistas nos ayudarán a obtener información complementaria del alumno.

En la Síntesis pedagógica se deben explicar los apartados que lo integran y la información que se requiere en cada uno de ellos. Se analiza toda la información que tenemos del menor, permitiendo con esto concluir si el niño presenta problema de aprendizaje o retraso escolar.

En Programas educativos se indicará: cómo se hacen, qué características deben tener, cuándo se elaboran, la carpeta de cada alumno, el diario de actividades y las evaluaciones.

La capacitación no es problema de un centro, de una escuela, de una coordinación sino en general de la Dirección, existen problemas económicos y de organización que no permiten que ésta se dé formalmente.

Por lo que, propongo que el Plan de Capacitación lo elabore la Dirección de Educación Especial y que los cursos sean dados por los directores de cada plantel. De esta manera, los directores impartirán los cursos con base en las necesidades específicas del centro a su cargo y no tendrán que esperar a que la coordinación los organice con la probabilidad de que algunas personas lo tomen meses después de haber iniciado sus labores.

Para llevar esto a cabo es indispensable que los directores cuenten con el material de apoyo necesario (publicaciones, fichas de trabajo, material que se usa en la aplicación de las pruebas, etc.) y que cumplan con un perfil riguroso que hable de conocimientos sólidos y años de experiencia como terapeutas.

4.2.2. Asesoría

No es necesaria la presencia de asesores en las coordinaciones si contamos con directores con conocimientos sólidos y años de experiencia en el área de aprendizaje. Las bases teóricas y prácticas, además de la disposición en tiempo (ya que se encuentran laborando en el centro), se convierten en elementos básicos para otorgarles una función nueva: la de asesoría.

El problema de las asesorías, en cuanto a la falta de dominio de conocimientos por parte de los asesores y su poca frecuencia, queda resuelta con la propuesta de que los mismos directores sean los asesores, ya que por su perfil podrán cumplir eficientemente con esta nueva función.

Es importante mencionar que los directores al cumplir con la función de asesoría, no solo se basarán en el material de apoyo de la Dirección General sino también serán capaces de recomendar otras lecturas, ejercicios, etc. que complementen la formación de sus terapeutas.

4.2.3. Material de apoyo

La Dirección de Educación Especial es la responsable de distribuir los ejemplares de sus publicaciones a las diferentes coordinaciones. A su vez cada coordinación debe entregar por lo menos un ejemplar de estas publicaciones a la dirección de cada centro y ésta se encargará de sacar las copias necesarias.

De igual manera debe suceder con el material de apoyo que se usa para la aplicación de las guías, prueba Monterrey, etc., siendo necesario que cada terapeuta cuente con su propio material, haciéndolo responsable del mismo y con la consigna de que éste pertenece al centro, por lo que tendrá que devolverlo cuando deje de prestar sus servicios.

Al proponer al director como responsable de dar los cursos de capacitación y de asesorar a su personal, éste tendrá no solo la tarea, sino la necesidad de contar con el material de apoyo necesario para realizar óptimamente sus funciones.

4.2.4. El Pedagogo como Terapeuta de aprendizaje

La Dirección de Educación Especial da prioridad en sus contrataciones a personas egresadas de la Escuela Normal de Especialización, ya que cuentan con el número de egresados suficiente para cubrir sus plazas y, finalmente, esta escuela se creó por la necesidad de contar con profesionales especializados en alguna área de educación especial. Pocos son los pedagogos contratados, a pesar de que el trabajo desempeñado ha sido reconocido.

Los pedagogos no tenemos una base sólida de conocimientos acerca de educación especial pero sí contamos con una formación universitaria sólida que nos permite hacer lecturas analíticas de las teorías y las prácticas de aprendizaje.

En específico, los pedagogos como terapeutas de aprendizaje poseemos los conocimientos básicos de las teorías de aprendizaje, lo cual sumado a la formación a la que hacía referencia, tenemos la capacidad de analizar, evaluar, escoger, adaptar y proponer, por lo que nuestro trabajo se hace tan profesional como el de cualquier egresado de la Escuela Normal de Especialización.

La única diferencia que encuentro con una especialista en terapia de aprendizaje y un pedagogo es la cantidad de ejercicios que maneja el especialista para los programas educativos. Que si bién se podría presentar como una ventaja quedaría cubierta con los cursos de capacitación.

Es necesario que las contrataciones para pedagogos y maestros especialistas sean indistintas, ya que ambos contamos con las herramientas básicas para poder desarrollar en forma óptima nuestra labor como terapeutas de aprendizaje.

4.2.5. Problema de aprendizaje o retraso escolar

Un terapeuta de aprendizaje no puede estar dando clases de regularización porque no fue contratada para eso, sino para evaluar, diagnosticar, elaborar y aplicar programas educativos para aquellos menores que presentan problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura y/o de las matemáticas.

En primer lugar es necesario que a la terapeuta de aprendizaje le queden claras las características de los problemas de aprendizaje con los cursos iniciales de capacitación e ir reforzando esto con las asesorías y el material bibliográfico.

De esta manera tomará conciencia de su labor y no permitirá que menores que no corresponden al servicio se encuentren recibiendo clases de regularización.

4.3. Conclusiones

La falta de capacitación, asesoría, material de apoyo y contratación de pedagogos es una problemática del Centro Psicopedagógico Ajusco que comparte con todos los demás centros, escuelas y coordinaciones de la Dirección de Educación Especial. Es responsabilidad de la Dirección el origen de éstos y de darles pronta solución, ya que de ella se emanan las políticas y lineamientos a seguir.

Estos problemas también responden al aparato económico, político y social que sigue el país y que, en última instancia, estas cuestiones son resultado del sistema, pero es necesario que la Dirección, a pesar de las limitantes del sistema, se aboque a su pronta solución.

Considerando estos puntos, mis propuestas se limitan a retomar lo que ya existe, otorgando más responsabilidades a los centros.

La Dirección de Educación Especial cuenta con un área de capacitación, lo que se necesita es un Plan de Capacitación Integral que responda verdaderamente a las necesidades de la organización. Con la implementación de los cursos de este plan se contará con personal eficiente para realizar las labores y seguir con conciencia los lineamientos establecidos.

Recibí mi capacitación después de haber iniciado mis funciones y en la coordinación (a una hora de distancia del centro de trabajo) esta situación se presenta a menudo, es difícil tomar los cursos a tiempo e imposible en tu lugar de trabajo.

Los directores de cada centro deben ser los responsables de impartir los cursos por dos razones: una porque son personas que cuentan con conocimientos y experiencia en el área y la otra porque la capacitación se dará a tiempo y en el lugar de trabajo.

De igual forma por la experiencia propia, descrita en el análisis de las asesorías, considero que los directores son las personas idóneas para encargarse de la función de asesoría porque cuentan con las bases teóricas y prácticas, además de la disposición en tiempo, ya que ambos (director y terapeuta) se encuentran laborando en el mismo lugar.

La Dirección de Educación Especial debe asegurar la distribución equitativa del material de apoyo, algunos centros cuentan con más de dos juegos completos de material mientras otros no cuentan con ninguno. Es necesario que cada centro tenga el material que le servirá de apoyo, ya que son las herramientas de uso y consulta diarios.

El problema de la poca contratación de pedagogos como terapeutas de aprendizaje responde a la necesidad de la Dirección de Educación Especial de absorber la demanda de egresados de la Escuela Normal de Especialización. Contra esto es difícil proponer una solución. Sin embargo es importante que los pedagogos que logren insertarse en la educación especial demuestren la capacidad analítica y crítica que los ha caracterizado y de esta manera ir abriendo más y nuevos espacios para el propio desarrollo profesional de los pedagogos y de la pedagogía misma.

En cuanto al problema de los métodos de enseñanza de lecto-escritura y matemáticas, éste corresponde al sistema educativo nacional, ya que en las primarias regulares han cambiado tantas veces de método que resulta confuso para los niños el aprender, sin embargo éste es un problema que debe enfrentar el propio sistema de las primarias regulares.

Es imposible que los Centros Psicopedagógicos se den a la tarea de captar a los niños que presentan retraso escolar. Los Centros, como dependencia de educación especial, deben tener claro su objetivo de atender problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura, matemáticas y/o lenguaje, por lo que no hay cabida para convertir las terapias en clases de regularización.

Es importante retomar estas propuestas como un todo, no se puede decir si al Plan de capacitación y no o después a lo demás, es necesario que todo se dé en forma conjunta, ya que la puesta en práctica de uno de ellos determinará al otro y así sucesivamente. Parte de este todo lo forman las personas, por lo que es necesario que los terapeutas se comprometan con su labor, realizando por su lado lecturas, investigaciones, etc. para enriquecer su trabajo y su profesión.

En referencia a los cambios que se han venido generando desde 1992 en la Educación Especial en México es importante destacar que se está cuestionando desde la estructura misma (por ejemplo: el cambio de Dirección General de Educación Especial a Dirección de Educación Especial) hasta los conceptos, lineamientos, etc. con la finalidad de reorientarlos hacia un enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales a la educación básica de calidad para todos, sin exclusión. El cambio consiste en que antes de 1992 la Integración era un objetivo y a partir de 1992 es un medio estratégico para cumplir con un objetivo: la equidad en la calidad de la Educación Básica.

Esto reafirma la necesidad de las propuestas antes planteadas ya que es necesario que todas las personas involucradas con la Educación Especial cuenten con la información, conocimientos, lineamientos, teoría, práctica, etc. para dar solución a las situaciones que se les presenten e incluso estar en posición de aprobar o desaprobar la reorientación de la Educación Especial.

La Teoría Psicogenética del Desarrollo de Jean Piaget y los principios de la Pedagogía Operatoria siguen como la base teórica y práctica de los Centros Psicopedagógicos.

En este punto es necesario resaltar que la capacitación, la asesoría y el material bibliográfico deben ser lo suficientemente extensos y claros con las bases teóricas y las prácticas de éstas, ya que el entender y el llevar a cabo los principios de Piaget es garantía de cumplir con la esencia misma de la labor del Terapeuta de Aprendizaje que es la de detectar problemas de aprendizaje y encauzar al menor para superarlos.

La Teoría de Piaget nos muestra como se desarrolla el pensamiento humano y con base en el conocimiento del mismo podemos trabajar con los menores, siempre y cuando entendamos que el respeto de estas etapas es indispensable para poder avanzar en el aprendizaje del menor y, obviamente en el propio.

La experiencia que obtuve como Terapeuta de Aprendizaje fue altamente gratificante porque me permitió desarrollarme en una área de la pedagogía por mí desconocida, lo anterior me ofreció nuevos conocimientos y la posibilidad de aplicarlos en mi labor diaria.

Sin duda, con esta experiencia y con la elaboración de este Informe Académico afirmo que los pedagogos podemos realizar un buen trabajo como Terapeutas de Aprendizaje, ya que contamos con bases sólidas acerca del aprendizaje y con una formación analítica que nos permite evaluar y aplicar los conocimientos adquiridos.

REFERENCIAS CONSULTADAS**BIBLIOGRAFIA**

Baena, Guillermina. *Instrumentos de investigación. Manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales*. México, EDIMUSA, 1983. 134 pp.

Baena, Guillermina. *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. México, EDIMUSA, 1984. 124 pp.

Gómez Palacio, Margarita; Cárdenas, Margarita; et. al. *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México, SEP, Dirección General de Educación Especial, 1986. 123 pp.

Gómez Palacio, Margarita; Ezcurra, Marta; et. al. *Guía Curricular. Preescolar y Primaria Especial*. México, SEP, Dirección General de Educación Especial, 1982. 96 pp.

Gómez Palacio, Margarita; Guajardo, Eliseo; et. al. *Prueba "Monterrey" (Para Grupos Integrados)*. México, SEP, Dirección General de Educación Especial, 1981. 51 pp.

González, Cecilia; González, Bárbara; et. al. *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*. México, SEP, Dirección General de Educación Especial, 1987. 263 pp.

Labinowicz, Ed. *Introducción a Piaget Pensamiento Aprendizaje Enseñanza*. México, Ed. Calypso, S.A., 1980. 309 pp.

Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. Tr. Nuria Petit. México, Editorial Seix Barral, S.A., 1964. 227 pp.

SEP, Dirección de Educación Especial. *Cuadernos de Integración Educativa No. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México*. México, Ed. D.E.E./SEP, 1994. 34 pp.

SEP, Dirección de Educación Especial. *Cuadernos de Integración Educativa No. 2. Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación*. México, Ed. D.E.E./SEP, 1994. 11 pp.

SEP, Dirección de Educación Especial. *Cuadernos de Integración Educativa No. 3 Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. México, Ed. D.E.E./SEP, 1994. 38 pp.

SEP, Dirección de Educación Especial. *Cuadernos de Integración Educativa No. 4 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. México, Ed. D.E.E./SEP, 1994. 18 pp.

SEP, Dirección General de Educación Especial. *Bases para una política de Educación Especial*. México, Talleres Grupo Editorial Mexicano, S.A., 1980. 33pp.

SEP, Dirección General de Educación Especial. *La educación especial en México/8. Cuadernos/SEP*. México, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP, 1981. 67 pp.

SEP, Dirección General de Educación Especial. *Manual de operación de los Centros Psicopedagógicos*. México, Dirección Técnica, Departamento de desarrollo del sistema, 1980. 38 pp.

SEP, Dirección General de Educación Especial. *Manual del director del plantel de educación especial. Proyecto estratégico 5. Fortalecimiento de la capacidad técnico administrativo de los directivos escolares*. México, 1988. 178 pp.

Velásquez, Irma; Block, David; et. al. *Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Fascículo 1: El sistema decimal de numeración*. México, SEP, Dirección General de Educación Especial, 1987. 186 pp.

HEMEROGRAFIA

"Ley General de Educación" en Diario Oficial de la Federación, Órgano de Gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Martes 13 de julio de 1993. p. 48.