

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco

Atención psicopedagógica de alumnos con problemas de aprendizaje: Conocimientos y habilidades del psicólogo educativo

Tesis en la modalidad de
Informe de investigación empírica
que presentan
Vanessa Lorenzo Reyes
Itzel Vargas Díaz

Asesora
Dra. Haydée Pedraza Medina

Jurado de examen
Presidente Lic. Francisco Javier Ramos Guerrero
Secretaria Dra. Haydée Pedraza Medina
Vocal Lic. Nayeli de León Anaya
Suplente Mtra. Alma Rodríguez Castellanos

México, D. F. Febrero de 2012.

Dedicatorias

Este trabajo esta dedicado a mis papás, que con su ejemplo me enseñaron y me guiaron para llegar a cumplir esta meta.

A Gary: por estar siempre presente en todo momento y ayudarme a concluir este sueño.

A mis hermanos que me enseñan cada día el esfuerzo y la pasión para cumplir las metas.

A mis sobrinos quienes con una sonrisa me ayudaron a disfrutar mis logros.

A todos mis amigos que estuvieron en este camino sin importar que tan lejos estén.

VANESSA

Dedicatorias

Este trabajo va dedicado a mi hija Regina, quien con su inocencia y sonrisa me motivaron para seguir luchando y alcanzar este sueño.

A mis padres, quienes con su apoyo, confianza y guía me alentaron para concluir este gran logro, porque se que se sentirán orgullosos de mí, gracias, los amo.

A mi hermana quien con su apoyo y cariño me motivo a seguir adelante con esta meta.

A mi esposo quien con su apoyo y esfuerzo, de día a día me ayudo a cumplir este sueño.

A mis amigas por esas experiencias maravillosas que pasamos a lo largo de este camino.

ITZ'EL

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional por abrirnos las puertas para llegar a ser unas profesionistas.

Agradecemos a nuestra asesora Haydeé Pedraza Medina quien con su conocimiento, apoyo incondicional, guía, dedicación y enseñanza nos dio las herramientas para poder llegar a la culminación de este trabajo.

A nuestros lectores por guiarnos y darnos la confianza para llegar al logro de esta meta.

A los profesores por sus enseñanzas, y a todos los compañeros que participaron en este proyecto.

A Iztel, a Vanessa,

Compañeras de tesis, quien con su apoyo y experiencia se hizo posible la culminación de este trabajo.

GRACIAS

Vanessa e Iztel

Resumen

En este trabajo de investigación se abarcan los problemas de aprendizaje desde cinco enfoques: neurológico, cognitivo, procesamiento de la información, constructivista social y ecológico, planteando la integración educativa desde un panorama nacional e internacional, enfocados en trabajar la integración de los niños con problemas de aprendizaje; y se mencionan los conocimientos y habilidades que deben tener los psicólogos educativos en su formación integral. Este estudio es de tipo descriptivo exploratorio buscando identificar el nivel de dominio que muestran tener los estudiantes, respecto a conocimientos y habilidades para ofrecer una mejor atención psicopedagógica. Los participantes son 200 estudiantes inscritos en el 6°, 7°, 8° semestre y egresados, utilizamos tres instrumentos: una Escala de habilidades para la atención psicopedagógica y un Cuestionario de conocimientos sobre la atención de problemas de aprendizaje y un grupo focal. De la escala y el cuestionario obtuvimos como resultado que los estudiantes tienen los suficientes conocimientos pero a la hora de la práctica muestran lo contrario. Lo que se obtuvo en el grupo focal es que los participantes dieron sus opiniones de acuerdo a su experiencia, manifestando ciertas necesidades como: programas y lecturas obsoletas, actitudes y conocimientos de los alumnos, experiencia, conocimientos y estilos de enseñanza de los profesores, conocimientos y experiencia en la evaluación diagnóstica, conocimientos sobre la aplicación de pruebas e instrumentos de diagnóstico. Con este trabajo nos dimos cuenta de que los estudiantes de psicología educativa no están preparados de manera adecuada para dar una buena atención psicopedagógica con factores internos y externos que los limitan.

Prólogo

Esta investigación surge a partir de las necesidades curriculares que enfrentan los psicólogos educativos al encontrarse en la práctica profesional, determinando que las herramientas que obtienen a lo largo de su formación curricular no son las necesarias para llevar a cabo una buena detección de niños con problemas de aprendizaje.

Con este estudio se busca proporcionar indicadores susceptibles de mejora en el currículo de la Licenciatura en Psicología Educativa de la UPN. En este sentido también se pretende mejorar la enseñanza-aprendizaje de los contenidos y la calidad de los maestros en su desempeño laboral, siendo que con esto a la hora de enfrentarnos al ámbito profesional podemos tener un mejor desempeño como psicólogos educativos y así obtener resultados satisfactorios.

Teniendo como objetivo beneficiar a los estudiantes de la carrera de psicología educativa de la UPN, presentando una mejora en sus programas de estudio, puesto que estos son la base para la formación del psicólogo educativo y así poder intervenir de una manera eficaz en los diferentes programas de integración educativa de niños con PA, y al mismo tiempo beneficiar a estos niños para que sean integrados en el ámbito educativo, social y cultural.

Buscando de igual manera que el psicólogo educativo sea reconocido como un especialistas en la detección de niños con capacidades diferentes.

Contenido

Introducción	10
Planteamiento del problema	13
Problemas de aprendizaje	16
Antecedentes en el estudio de los problemas de aprendizaje	16
Características	24
Enfoques psicológicos para el estudio de los problemas de aprendizaje	24
Enfoque neuropsicológico	24
Enfoque cognitivo	26
Enfoque procesamiento de la información	29
Enfoque constructivista social:	32
Enfoque ecológico	33
Diferencias entre los problemas de aprendizaje y las NEE	35
Integración educativa	37
Panorama internacional	37
Declaración Mundial de Educación para todos (1990)	38
Declaración de Salamanca (1994)	43
Avances de integración educativa en México	50
Artículo 41 (Ley General de Educación, 2000)	55
Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa	55
Lineamientos de los servicios de educación especial (SEP, 2006)	59
Conocimientos y habilidades de los psicólogos educativos	62
Contexto de la enseñanza de la psicología	62
En qué debe ser experto el psicólogo	64
Qué enseñar de la psicología	65
Método	67
Objetivo general	67
Tipo de estudio	67
Participantes	67

Técnicas e instrumentos	68
A. Escala de habilidades para la atención psicopedagógica (ESHAPP)	68
B. Cuestionario de conocimientos sobre la atención de problemas de aprendizaje (CCAPA)	70
C. Grupo focal	74
Plan de investigación	77
Resultados	78
A. Datos generales de los participantes	78
B. Escala de habilidades para la atención psicopedagógica (ESHAPP)	81
C. Cuestionario de conocimientos sobre la atención de problemas de aprendizaje (CCAPA)	85
D. Análisis cuantitativo	91
Diferencias de medias	91
Correlaciones	93
E. Grupo focal	96
Datos generales de los participantes en el grupo focal	96
Programa y lecturas de las asignaturas	97
Actitudes y conocimientos de los alumnos	99
Experiencia, conocimiento y estilos de enseñanza de los profesores	101
Conocimientos sobre la aplicación de pruebas e instrumentos de diagnóstico	103
Conocimientos y experiencia en la evaluación diagnóstica y diseño de programas de intervención	105
Desarrollo de habilidades para insertarse en el campo laboral	106
Conclusiones	109
Sugerencias	111
Alcances y limitaciones	112
Lista de referencias	113
Anexo 1 Escala de habilidades para la atención psicopedagógica (ESHAPP)	116
Anexo 2. Cuestionario de conocimientos sobre la atención de problemas de aprendizaje	118

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Dimensiones, categorías y reactivos de la EsHAPP.	68
Tabla 2. Reactivos de la CCAPA.....	70
Tabla 3. Matriz para el análisis de los datos de los grupos focales.....	77
Tabla 4. Distribución de estudiantes que ha realizado una evaluación psicopedagógica y han cursado el seminario de problemas del escolar..	81
Tabla 5. Media y moda del grupo en las cinco dimensiones de la ESHAPP.....	82
Tabla 6. Orden de evaluación para clasificar a los niños con problemas de aprendizaje	90
Tabla 7. Diferencias de medias de la ESHAPP y el CCAPA.....	91
Tabla 8. Diferencias de medias de la ESHAPP y el CCAPA.....	91
Tabla 9. Diferencias de medias por año escolar	92
Tabla 10. Diferencias de medias de la ESHAPP y el CCAPA de alumnos que cursaron seminario de problemas del escolar y realizaron una evaluación psicopedagógica.....	93
Tabla 11. Correlaciones entre variables personales, de escolaridad y los resultados de la ESHAPP y CCAPA.....	95
Tabla 12. Predicción de habilidades a través del CCAPA.....	96
Tabla 13. Participantes en los grupos focales	97

Figuras

Figura 1. Distribución por género y edad.....	78
Figura 2. Distribución por género y año en curso.....	79
Figura 3. Distribución de estudiantes que cursaron el seminario de problemas del escolar.....	80
Figura 4. Distribución de estudiantes que han realizado un diagnóstico y evaluación psicopedagógica	80
Figura 5. Distribución de la población en las cinco dimensiones de la ESHAPP	82
Figura 6. Distribución de la población en los cinco niveles de conocimiento del CCAPA.....	85

Introducción

La razón por la cual se eligió el tema de los conocimientos y habilidades del psicólogo educativo para realizar una intervención psicopedagógica con alumnos con problemas de aprendizaje, es para dar cuenta de la importancia que tiene el papel del psicólogo educativo para intervenir con niños con problemas de aprendizaje (PA) dentro del ámbito educativo, familiar y social.

Este documento contiene tres capítulos, el primero explica la historia del estudio de los problemas de aprendizaje pasando por tres fases; fase de fundamentos que abarca de (1800-1940), en este periodo se estudiaron las funciones cerebrales para detectar que partes del cerebro se alteraban o estaban dañadas, fase de transición que va de (1940-1963), en este periodo el foco de estudio fueron los niños con problemas en el desarrollo y finalmente la fase de integración que abarca de (1963 a la fecha), en donde se considera al campo de los PA como un área de estudio específica. Dentro de este capítulo se manejan también las características de los PA a partir de los cuatro enfoques que son, el neurológico, cognitivo, procesamiento de la información y el ecológico.

En el segundo capítulo se habla sobre los avances de la integración educativa, vista desde diferentes enfoques internacionales y nacionales, se mencionan también algunas declaraciones universales como la Declaración Mundial de Educación para todos, donde se habla de los objetivos sobre los que se debe de trabajar para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, por otro lado se maneja también la Declaración de Salamanca, en donde se mencionan las directrices para la acción sobre las necesidades educativas especiales (NEE).

Dentro de este capítulo se habla sobre los avances que se han dado en nuestro país a cerca de la Integración Educativa, en el Artículo 41 (Ley General de Educación, 1993) nos menciona que la educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con

actitudes sobresalientes; a los cuales se atenderá de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. En el 2002 se implementó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002), en el cual se mencionan los diferentes servicios de educación especial y de proceso de la integración educativa entre los cuales se encuentran las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Orientación al Público (UOP).

En el tercer capítulo se habla sobre los inicios de la psicología como carrera profesional en nuestro país, se incluyen las características y competencias que el psicólogo debe desarrollar en su ámbito. Al hablar de las habilidades y conocimientos de los psicólogos educativos se dice que cuando el psicólogo se especializa en una área se convierte en un experto de la misma, se especifica el perfil de egreso del psicólogo educativo de Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como los conocimientos que este debe tener en el área de Problemas del escolar e integración educativa y en la asignatura de problemas de aprendizaje; las cuales darán la base para llevar a cabo la intervención educativa de niños con PA.

Los instrumentos que se utilizarán para la recolección de datos son: una escala de habilidades para la intervención psicopedagógica y un cuestionario de conocimientos de problemas de aprendizaje, mostrando los resultados de dichos instrumentos a la formación de los grupos focales, tomando como prioridad la opinión, de acuerdo a su experiencia. Los participantes serán estudiantes de la Licenciatura de psicología educativa que estén inscritos en el 4° año (7° y 8° semestres) y egresados de la UPN. El objetivo de estudio es evaluar el tipo de conocimientos y grado de dominio de habilidades del psicólogo educativo para realizar una intervención psicopedagógica con los alumnos con problemas de aprendizaje en el contexto de la integración educativa. Con base a esto, los resultados obtenidos podemos referir que se encontraron diferencias, las cuales influyen de manera significativa tanto en las habilidades como en los conocimientos de atender a niños con problemas de aprendizaje.

Hipótesis

Encontrarse en el último año de la carrera, cursar el seminario de tesis de problemas del escolar y haber realizado una evaluación psicopedagógica son factores que influyen en la percepción de que se tiene un dominio del conocimiento para atender a los niños con problemas de aprendizaje en el contexto de la integración educativa, pero no necesariamente se expresa a sí en el dominio de conocimientos para ello.

Planteamiento del problema

A finales de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, este servicio prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochentas, los servicios educativos se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios, unos eran centros de intervención temprana y otros de capacitación, cada uno funcionaba en espacios específicos y separados de la educación regular y solo estaban dirigidos a niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad, se encontraban también grupos integrados para niños con deficiencia mental leve, hipoacusicos, que funcionaban en escuelas primarias regulares.

A partir de 1993, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial teniendo como propósito principal: combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la tensión a las niñas y niños con discapacidad.

A partir del año 2000 se crearon nuevas expectativas para la educación especial, el primer paso fue crear mayores opciones de desarrollo para los niños, niñas y jóvenes que presentaban PA, después fue promover su integración en las aulas de educación regular, siendo que esta integración se vio solamente como una inserción del alumno. Por ello, el personal directivo y docente de la escuela de educación regular empezó a solicitar apoyo para atender adecuadamente a los alumnos.

En la actualidad nuestro país cuenta con 42 instancias responsables de educación especial, donde el personal que labora cuenta con formación inicial relacionada con educación especial, psicología o trabajo social, ya sea en escuela normal o en otra institución.

Los servicios que se tienen para la atención a los Problemas de Aprendizaje son: USAER, CAPEP Y CAM, donde el psicólogo educativo tienen un papel importante para el trabajo en conjunto de este servicio, donde su intervención va dirigida no solo al niño, niña o joven con PA, sino a la escuela y a la familia.

De acuerdo con la SEP (2006) en la escuela el psicólogo educativo participa como especialista en la elaboración del proyecto escolar de aquellas escuelas que requieran mayor acompañamiento, realiza visitas de observación y apoya en el desarrollo de ajustes metodológicos de acuerdo a su área, aplica algunos instrumentos que le ofrezcan información sobre el contexto escolar, participa en la elaboración del informe psicopedagógico ofreciendo resultados de los instrumentos aplicados.

En la familia el psicólogo participa en reuniones al inicio del ciclo escolar presentando los propósitos y metas del servicio de apoyo, realiza entrevistas a los padres de familia para darles información general y conocer información específica, identifica necesidades de la familia que giren en torno a la situación del alumno, apoya a la familia o al alumno fuera de la escuela si este es el caso, establece acuerdos, da seguimiento a la situación familiar para identificar como avanza en la satisfacción de sus necesidades

En cuanto a los alumnos participa aplicando instrumentos que ayudan a conocer el área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales, de conducta y del área intelectual, ofrece apoyos específicos en el área de adaptación e inserción social y aspectos emocionales, priorizando su atención dentro del salón de clases, entrevista al alumno para conocer su opinión sobre los apoyos que recibe.

En los objetivos de la carrera de psicología el perfil de egreso del psicólogo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con un conocimiento teórico-metodológico relacionado con los cambios y procesos psicoevolutivos del hombre y la institución escolar, aprenderá e investigará problemas de la enseñanza escolarizada del sistema educativo nacional, establece y desarrolla procedimientos para atender e investigar PA, planifica, desarrolla evalúa planes y programas de estudio, tienen un conocimiento especializado para trabajar con niños con NEE, siendo este trabajo la plataforma para saber que tan preparados están los psicólogos educativos para enfrentarse a este reto y para cumplir con el perfil.

Por lo tanto, la pregunta que guía esta investigación es

¿Qué nivel de dominio muestran tener los estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa respecto a los conocimientos y habilidades para ofrecer una atención psicopedagógica para alumnos con problemas de aprendizaje en el contexto de la integración educativa?

Problemas de aprendizaje

Antecedentes en el estudio de los problemas de aprendizaje

Antes del siglo XIX las personas que presentaban algún problema de aprendizaje eran consideradas como deficientes mentales, o se les denominaba “tontos”. Por esto ha sido uno de los temas más controvertidos en el campo de la educación especial o también llamados “incapacidades, dificultades o impedimentos en el aprendizaje” (Macotela, 1989, p. 3). Así como los términos disfunción cerebral mínima y lento aprendizaje han sido empleados para describir los problemas de aprendizaje. La comprensión de los problemas de aprendizaje, esta además limitada por las confusiones de las influencias sociales, culturales y económicas sobre el rendimiento y el logro.

Gearheart (1987) en la revisión histórica que hace acerca de este tema señala que fue Kirk en el año de 1963 quién introduce el término de Problemas de Aprendizaje, al intentar agrupar diferentes desórdenes y términos tales como dislexia, hiperactividad, síndrome de Strauss, desordenes preceptuales, desordenes-motrices, disfunción cerebral mínima, afasia de desarrollo, etcétera. Myers y Hammill (1999) mencionan que los autores que a la fecha habían escrito textos sobre educación especial no hacen referencia al término de dificultades del aprendizaje sino a partir de 1963, época en que el término fue introducido y aceptado para referirse a una gran variedad de manifestaciones relacionadas con el aprendizaje, el lenguaje, la comunicación y las matemáticas, excluyendo a los niños que presentaban sordera, ceguera o algún retraso mental generalizado.

Ejemplo de las diversas aproximaciones que se han empleado para referirse a los desórdenes que hoy engloban el rubro de problemas de aprendizaje se mencionan dos términos; dislexia que fue el más común empleado. Condemarín y Bloomquist (1972) indicaron que la dislexia es de evolución parietal-occipital, puede ser hereditaria o adquirida, se puede encontrar en una gama que va de lo leve a lo

severo y se acompaña de trastornos de aprendizaje de la escritura en particular, las áreas de ortografía, gramática y composición.

El segundo término empleado antes de la década de los sesentas fue el de disfunción cerebral mínima el cual se aplica a:

Niños con inteligencia normal, cercana a lo normal o por encima de lo normal que tienen algún impedimento para el aprendizaje y/o problemas de conducta que van de lo leve a lo grave, que se asocian a desviaciones de la función del Sistema Nervioso Central. Estas desviaciones pueden manifestarse a través de varias combinaciones de deficiencias en la percepción, la conceptualización, el impulso o la función motora” (Hallahan y Bryan, 1981; citado en Macotela, 1989).

Para comprender mejor el desarrollo de los problemas de aprendizaje, Wiederholt (1974, citado en Myers y Hammill, 1999) organiza el desarrollo del área a lo largo de dos dimensiones: una dimensión con respecto al desarrollo y otra con respecto a los desordenes agrupándolas en tres etapas o fases: la fase de fundamentos (1800-1940), la de transición (1940-1963) y la de integración (de 1963 a la fecha).

La fase de fundamentos (1800 a 1930) se refiere, a la época en la cual se enuncian postulados teóricos sobre los problemas de aprendizaje encontrados principalmente en adultos con lesión cerebral o daño psicológico. En este periodo se estudiaron muchas de las funciones cerebrales para descubrir que partes del cerebro se alteraban y poder definir que parte estaba dañada. En este periodo, numerosos investigadores estudiaron los problemas de percepción auditiva relacionados con las dificultades de aprendizaje y observaron que los sujetos captaban el mensaje auditivo, pero en el momento en el que debía ser interpretado en zonas corticales, este proceso se veía afectado por una modificación en la interpretación (Macotela, 1989).

Posteriormente, en 1879 Broca, siguiendo con la línea de investigación sobre el lenguaje, encontró que las personas con lesiones cerebrales en el hemisferio frontal izquierdo perdían total o parcialmente el habla (Gómez-Palacio, 2002), estas

personas que sufrían lesiones en la cabeza perdían la capacidad para expresar ideas y sentimientos a través del lenguaje, hoy conocemos esta lesión como afasia y en nuestros días se le denomina desorden específico del lenguaje y pertenece al campo de los problemas de aprendizaje.

En 1895 Hinshelwood publicó un informe sobre problemas perceptivos, el cual llamó “ceguera de palabras”, que era sobre defectos graves en la memoria visual, dificultades para la lectura, en niños con inteligencia normal (Gearheart, 1987). Posteriormente, Kerr y Morgan (1896) publicaron casos similares de personas con problemas en la lectura aunque con inteligencia normal. Estableciéndose otro problema de aprendizaje, que más tarde se reconoció como una incapacidad de este tipo.

Por 1900 estos esfuerzos para identificar las funciones de varias partes del cerebro y así entender mejor las dificultades del habla y lenguaje, y explicar diversos procesos motores, condujeron a la idea, entonces única, de que las personas no son necesariamente ‘inteligentes en general’ o ‘deficientes mentales’, sino que pueden tener dificultades funcionales en un área de función mental o lenguaje, aunque sus capacidades sean normales, o por arriba del promedio, en otras áreas.

Gearheart (1987) describe el trabajo de Hinshelwood, quien fue pionero en el campo de las incapacidades de aprendizaje y en 1917 publicó una descripción de métodos para enseñar a estudiantes con trastornos en la lectura que incluía tres pasos: (1) enseñanza al estudiante a “retener” las letras individuales del alfabeto en la zona de memoria visual del cerebro, (2) enseñarle a deletrear las palabras en voz alta, desarrollando entonces, mediante la memoria auditiva, la capacidad de recuperar la palabra completa y (3) transferir este recobro auditivo al centro de la memoria visual del cerebro.

Gómez-Palacio (2002) describe la evolución en el estudio de los problemas de aprendizaje de los años 20 con los siguientes autores. Fernald (1921) inició un

enfoque multisensorial que ayudó a estudiantes con diversos problemas, entre ellos aquellos con inteligencia normal o mayor, pero que tenían problemas de aprendizaje. Orton (1925) profesor de psiquiatría realizó investigaciones con muchachos que tenían dificultad para aprender a leer, principalmente con los inversos, por ejemplo, leían la palabra “eran” como “nare”. Confusión de b y d y otras dificultades con símbolos visuales, inventó la palabra “estrefosimbolia” (símbolos al revés), para describir el patrón de memoria por palabra y problemas de orientación en las letras. Helad (1926) describió lo que él denominó ‘afasia’ o pérdida del habla, pero que no significaba la pérdida de la comprensión del lenguaje, y permitiendo localizar a partir de la prueba de afasia las lesiones cerebrales no sólo por traumatismo externo, sino también por accidentes cardiovasculares, cuyas secuelas es la pérdida total o parcialmente del lenguaje.

En la fase de transición (1940-1963), los postulados fueron llevados al terreno de la práctica correctiva. En este periodo el foco de estudio fueron los niños con problemas en el desarrollo, participaron psicólogos y educadores comenzando a elaborar test y programas de entrenamiento. Gómez-Palacio (2002) señaló que Goldstein efectuó investigaciones con soldados y de acuerdo a las lesiones cerebrales comprobó ciertas alteraciones del pensamiento, así como problemas preceptuales.

Wernern y Strauss (1940) ampliaron las investigaciones con niños que al nacer presentaban lesiones cerebrales y de estos estudios del cerebro se dedujo la posibilidad de trabajar en la recuperación de las afasias, como se les llamo a las lesiones sufridas por adultos, y disfasias, lesiones sufridas por niños. Gilligham (1946) por su parte aportó los métodos de enseñanza terapéuticos y contribuyó en el banco de conocimiento, relacionando la forma de cómo enseñar a estudiantes de ceguera de palabras, haciendo énfasis en la lectura.

En la fase de integración (1962 a la fecha) se considera al campo de los problemas de aprendizaje como un área de estudio específica. En 1963 Kirk fue quien introduce el término de problemas de aprendizaje refiriéndose a:

Un grupo de niños que presentan desórdenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la integración social. En este grupo no se incluyen niños que tengan impedimentos tales como ceguera o sordera, por que tenemos métodos para manejar y entrenar al ciego y al sordo. Excluyo también a los niños que tienen un retraso mental generalizado (Myers y Hammil, 1999).

Se crea en este mismo periodo una asociación para niños con problemas de aprendizaje en Estados Unidos, así mismo, se forma un consejo consultivo nacional cuyos miembros reflejaron la diversidad de opiniones al respecto del nuevo campo y la intención integradora que prevalece hasta la fecha. El campo tenía ahora un nombre genérico bajo el cual podría clasificarse una gran variedad de dificultades de aprendizaje y una organización de padres y profesionales dedicados a los intereses de los niños afectados. Macotela (1989) señaló que en México, a partir de 1971 que se comenzó a promover el interés por el nuevo campo con la organización del primer Congreso sobre Dificultades en el Aprendizaje al cual siguen traducciones y publicaciones de diversos trabajos como los de Nieto (1975) y Gómez-Palacio (1998) y se oficializan los servicios para niños con problemas de aprendizaje.

Podemos ver como la mayor parte de los estudios realizados en el campo de problemas de aprendizaje se han llevado acabo en Estados Unidos, es ahí donde los documentos que hablan al respecto de este tema se encuentran en este país. Sin embargo, también ha resultado importante en México dada la prevaecía en la población y la importancia de resolver este tipo de problemas así como la creación de programas que permitan la integración de los niños que presenten dichos problemas.

A partir de 1985, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) estableció la existencia de dos tipos generales de problemas de aprendizaje: 1) aquellos que

aparecen en la propia escuela común como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o lecto-escritura que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en la experiencia cotidiana; y, 2) aquellos que se originan en alteraciones orgánicas y/o del desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje (SEP, 1992).

Sin embargo, al igual que en el caso de otras definiciones, Aclé y Olmos (1998) se observaron limitaciones para poder operativizar las propuestas por la DGEE, entre ellas:

- A) Dada la variedad de sistemas educativos existentes en nuestro país (privados y públicos, monolingües y bilingües, urbanos y rurales, etc.), existe un problema para establecer que en todos los casos las dificultades de aprendizaje resulten de la aplicación de métodos inadecuados.

- B) En un país como el nuestro con tantas diferencias económicas y socioculturales, tanto en la ciudad como en el campo, es difícil determinar si el nivel de las nociones básicas y, por tanto, el procedimiento utilizado para el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo son los responsables de los problemas de aprendizaje.

- C) Con una definición tan general como la propuesta no existen elementos que permitirían diferenciar a la categoría problemas de aprendizaje de otras categorías.

- D) No es fácil comprobar que en todos los casos los problemas de aprendizaje se deben a alteraciones orgánicas y/o del desarrollo.

Guajardo (1994) publicó los Cuadernos de Integración Educativa, en los que se propone una definición particular de esta categoría, y en los que se describen los

aspectos innovadores y de cambio político e instrumental, que serían aplicados al proyecto general de Integración Educativa en México.

Dentro de los aspectos innovadores se menciona que deja de ser una educación paralela siendo una modalidad de la educación básica, no permite la exclusión de género, etnia, necesidades educativas especiales (NEE) etcétera; debe de contener un programa de integración que deberá estar concebido como un programa de desarrollo institucional y como un espacio para ofrecer calidad educativa a todos los educandos en educación escolar, con o sin discapacidades en su desarrollo, por ello se considero la integración educativa del sujeto con NEE requería de una ley no discriminatoria, para tal efecto fue necesario la modificación del Artículo 41 de la Ley General de Educación (SEP, 1994).

Algunos de las modificaciones a este Artículo son en relación con el término “discapacidad” que hace referencia a un proceso de la persona que puede ser transitorio o compensatorio. La expresión discapacitado por el contrario, refiere a una condición estacionaria, o un estado tipo o atípico. Hace referencia a la equidad social así como a la integración a los planteles de educación básica regular y adecuaciones al currículum (SEP, 1994).

Myers y Hammill (1999) mencionan que las características de los individuos que presentan problemas de aprendizaje son todos aquellos rasgos o cualidades típicamente observables. Reconociendo que existe diversidad en cada uno de los individuos, existe un acuerdo en lo referente a dos aspectos comunes que muestran todos los niños con problemas de aprendizaje:

- 1.-La existencia de retraso académico: el cual se refiere a que el rendimiento del sujeto no concuerda con su edad cronológica o su grado escolar en uno o más de los siguientes procesos: expresión verbal, comprensión auditiva, expresión escrita, lectura oral, comprensión de la lectura, cálculo y razonamiento matemático.

2.-La discrepancia entre el rendimiento esperado y el real, que se refiere a que el niño posee el potencial intelectual suficiente, pero no lo aprovecha y se determina con base en pruebas estandarizadas de rendimiento y pruebas individuales de inteligencia.

Gómez-Palacio (2002) realizó una clasificación de los problemas de aprendizaje, en la cual enfoca la causa mayor o más destacada del problema, teniendo en cuenta que cada niño es diferente de los demás y que cada diagnóstico tiene componentes muy diversos que no deben desconocerse, lo anterior lo realizó al no existir una definición universalmente aceptada de los problemas de aprendizaje.

1. Los problemas cuyo origen están relacionando con una posible lesión cerebral o disfunción evidente del sistema neurológico.
2. Los problemas de orden psicológico, relacionados con el desarrollo o la maduración psicosocial.
3. Los problemas socioculturales, de personalidad o pedagógicos que con frecuencia interfieren en el proceso de aprendizaje y determinan conductas perturbadoras que pueden aparentar un problema de aprendizaje real.
4. Los problemas específicos de aprendizaje en la lectura, la escritura o las matemáticas.
5. Los problemas del lenguaje.

Es así como la descripción de las fases, nos permite tener un panorama mucho más amplio en cuanto a las dificultades que se presentan en los problemas de aprendizaje, así como algunas definiciones que han manejado distintos autores desde diferentes perspectivas y por supuesto los antecedentes que los problemas de aprendizaje han presentado. Dentro de la fase de integración aparecen distintos enfoques y es a partir de ahí en donde podemos ver los problemas de aprendizaje desde diferentes percepciones, sin embargo también es importante conocer las características que se presentan en los problemas de aprendizaje.

Características

Myers y Hammill (1999) mencionan que las características de los individuos que presentan problemas de aprendizaje son todos aquellos rasgos o cualidades típicamente observables. Reconociendo que existe diversidad en cada uno de los individuos, existe un acuerdo en lo referente a dos aspectos comunes que muestran todos los niños con problemas de aprendizaje. Gearheart (1987) señala dos criterios que cumplen los niños con PA: la existencia de retraso académico y la discrepancia entre el rendimiento esperado y el rendimiento real.

Macotela (2002) señala que el retraso académico se refiere a que el rendimiento del sujeto no concuerda con su edad cronológica o su grado escolar en uno o más de los siguientes procesos: expresión verbal, comprensión auditiva, expresión escrita, lectura oral, comprensión de la lectura, cálculo y razonamiento matemático.

Así mismo Macotela (2002) señala que la discrepancia entre el rendimiento esperado y el real se refiere a que el niño posee el potencial intelectual suficiente, pero no lo aprovecha y se determina con base en pruebas estandarizadas de rendimiento y pruebas individuales de inteligencia.

Enfoques psicológicos para el estudio de los problemas de aprendizaje

Enfoque neuropsicológico

En este enfoque interviene la neuropsicología infantil que aborda las relaciones cerebro-conducta aplicadas al niño en desarrollo. Este campo requiere de apoyo teórico del área de neurodesarrollo, además se debe plantear la necesidad de mejorar la manera de obtener los datos para efectuar la práctica clínica; dentro de esta postura los problemas de aprendizaje son abordados desde este punto, interviniendo así estudios relacionados con las funciones del cerebro y disfunciones

del sistema nervioso, afectando en gran medida a las áreas perceptual, lenguaje, memoria, visual, auditivo, motora, etcétera (Acle y Olmos, 1998).

Este enfoque propone resolver las dificultades de aprendizaje utilizando un modelo general de subtipos para clasificar fortalezas y debilidades, y posteriormente delinear las necesidades particulares, basadas en la evaluación cualitativa de la ejecución del niño, y así establecer una adecuada estrategia de tratamiento. Se hizo énfasis en diferenciar a aquéllos niños cuya incapacidad para aprender se presentaba a pesar de que existía integridad en el funcionamiento sensorial, motor, mental y emocional.

Otros tipos de trastornos a los que hace referencia este enfoque, son a los del lenguaje escrito, los cuales son: trastornos del lenguaje auditivo, y se presentan en tres niveles: receptivo, expresivo y mixto, trastornos de la lectura, y se presentan cuando hay incapacidad para leer, lo que conocemos como dislexia; trastornos del lenguaje escrito, el tipo de deficiencias que pueden presentarse son: digrafía, omisiones, repeticiones. Trastornos en la aritmética, se presentan cuando existe perturbación en el pensamiento cuantitativo (discalculia), implicando falta de comprensión en los problemas matemáticos; y trastornos no verbales del aprendizaje, están relacionados con el aprendizaje de las rutinas cotidianas y que el niño es incapaz de hacer y comprender su significado.

Causas de los problemas de aprendizaje.

La función mental que causa la dislexia es un don en el más amplio sentido de la palabra: una habilidad natural, un talento, algo especial que enriquece al individuo. No todas las personas con dislexia son iguales, pero si comparten algunas habilidades básicas:

- 1.- Pueden utilizar su habilidad mental para alterar o crear percepciones.
- 2.- Son altamente conscientes de su entorno.
- 3.- Tienen una curiosidad natural para saber como funcionan las cosas.
- 4.- Piensan más con imágenes que con palabras.

- 5.- Son altamente intuitivos y perspicaces.
- 6.- Piensan y perciben de una manera multidimensional.
- 7.- Tienen una gran imaginación.
- 8.- Pueden experimentar las ideas como realidades.

Evaluación e intervención

Utilizar instrumentos y pruebas que habían sido diseñados para fines más generales, se desarrollaron instrumentos de diagnóstico psicopedagógico para detectar ciertas características asociadas con dislexia.

- Esquema corporal: conciencia del propio cuerpo
- Capacidad para producir y reproducir ritmo
- Lateralidad establecida: predominio funcional de un lado del cuerpo sobre otro
- Conciencia de las relaciones espaciales y temporales: dominio de conceptos básicos sobre el espacio.
- Conciencia de las relaciones de orden y secuencias entre las cosas y acciones.
- Capacidad de memorización y avocamiento inmediato: visual, auditiva y motriz.
- Percepciones auditivas y visuales exactas: agudeza visual y auditiva.
- Madurez psicomotora.

Atención y pronunciación clara y vocabulario acorde con su edad y medio social.

(García, 1997, p. 39).

Enfoque cognitivo

El paradigma cognitivo es uno de los más empleados y con mayor prospectiva en la disciplina psicoeducativa, pero no fue empleado el término hasta que Bruner y Miller en 1960 fundan el Centro de Estudios Cognitivos (Hernández, 2002). El enfoque cognitivo tuvo su origen en el enfoque llamado procesamiento de la información que surge en la década de los cincuenta, teniendo varias influencias para su creación, entre las cuales se encuentra una crítica al paradigma conductista la influencia que se tuvo en la psicología los avances en tecnológicos y la aparición

de la gramática como propuesta alternativa para describir un proceso cognitivo complejo.

La perspectiva cognitiva toma en cuenta la participación activa del alumno; considera a los problemas de aprendizaje desde la psicología cognitiva y utiliza el procesamiento de la información y otras teorías cognitivas para dar respuesta a la interrogante de cómo es que aprende el niño con dificultades escolares. Esta perspectiva muestra varias ventajas en el estudio de niños con problemas de aprendizaje (Acle y Olmos, 1998):

- a) se centra directamente en la adquisición del conocimiento;
- b) plantea que el estudiante es el objeto de estudio; y,
- c) observa la interacción del alumno con la situación de aprendizaje.

Es difícil definir la cognición, pero puede concluirse que ésta se involucra en la mayor parte de los procesos conductuales que se relacionan a la conciencia que se tiene del ambiente y los intentos para identificar e interpretar estos procesos significativos (Gearheart, 1987).

El aprendizaje, definido como un cambio cognitivo a largo plazo, depende de la habilidad del individuo para construir significados a partir de la experiencia. De esta manera el sujeto es un participante activo del proceso de aprendizaje, él controla tanto lo que es aprendido como la construcción del significado (Acle y Olmos, 1998). La cognición se refiere a cada uno de los procesos por los que se llega al conocimiento de las cosas, y en los que incluye: la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, el juicio, la memorización, el aprendizaje, el pensamiento y frecuentemente el lenguaje (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1988. cit. en Acle y Olmos, 1998). Incluye las capacidades necesarias para solucionar problemas y lograr las metas deseadas; además, involucra los procesos creativos y constructivos necesarios para integrar y relacionar información nueva con el conocimiento existente e identificar y movilizar las estrategias mentales que coordinan los comportamientos cognitivos (Gearheart, 1987).

Dicho lo anterior, podemos mencionar que, desde un enfoque cognitivo los problemas de aprendizaje se centran en el niño y reconoce el papel de los procesos de control superiores en el aprendizaje; enfatiza lo que el niño lleva a la situación de aprendizaje apoyado en las experiencias y el significado que construyó desde éstas (Gearheart, 1987).

Acle y Olmos (1998) mencionan las características que deben tener los niños con PA desde la perspectiva cognitiva: “los sujetos con problemas de aprendizaje son identificados y clasificados de acuerdo a la naturaleza de sus inhabilidades. La mayoría de los individuos son referidos con base en sus dificultades en lectura, matemáticas, escritura y/o lenguaje oral” (p. 84).

La clasificación más interesante es la que se realiza en términos cognitivos que subyacen a la dificultad, ya que la intervención intenta modificar el funcionamiento cognitivo, por ello, la evaluación debería presentar un perfil de las potencialidades y de las necesidades del niño. Para poder entender los problemas de aprendizaje, es necesario considerar las demandas de procesamiento de la tarea y el papel del entorno en relación con las destrezas que el niño posee tanto para la evaluación como la intervención.

Para poder comprender mejor las necesidades del niño, es necesario realizar un análisis de la tarea, siendo su objetivo, descomponer una tarea más amplia en una serie de tareas más pequeñas, de este modo podemos identificar de manera más precisa la dificultad exacta del problema. También debemos considerar cuales son las habilidades que el niño tiene para procesar la información que recibe y poder ejecutar una tarea, así como los procesos que intervienen en la realización de la misma.

Los niños con problemas de aprendizaje cuentan con estrategias pobres, y con una reducida motivación hacia la tarea provocada por anteriores fracasos, los cuales deben ser tomados en cuenta al realizar el análisis de un niño con problemas de

aprendizaje, tomando en cuenta el entorno que es un punto básico de dichos factores. El entorno es el contexto en el cual interacciona el niño y la tarea, comprender el entorno puede ser un factor que este contribuyendo a los problemas del niño y si es así, la intervención ha de intentar cambiar, los factores que estén contribuyendo a los problemas.

Continuando con esta perspectiva las características de los niños con problemas de aprendizaje, presentan dificultades en las diferentes áreas:

Lectura. Falta de habilidad para reconocer las palabras rápidamente y con precisión, lento acceso léxico por su disminuida capacidad de atención y comprensión.

Escritura. Producen oraciones cortas, experimentan ansiedad en relación a su competencia en la escritura, demuestran niveles bajos de conocimiento; sus esfuerzos para producir un trabajo escrito agotan los procesos cognitivos.

Lenguaje oral. Dificultades para organizar, clasificar y vincularse con elementos del mundo que les rodea (Acle y Olmos, 1998, pp. 82-85).

Enfoque procesamiento de la información

Es un modelo descriptivo y explicativo de los mecanismos subyacentes al funcionamiento del ser humano y en los que se incluye tanto la conducta observable como los procesos internos no observables: memoria, atención, percepción. Este modelo esta conceptualizado como el estudio de la manera en que la información sensorial que es recibida, es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada y utilizada.

Acle y Olmos (1998) señalan que existen tres componentes que subyacen en los modelos de procesamiento de la información:

- A. *Componente estructural*: Define los parámetros de la información procesada
- B. *Componente de control*: Describe el manejo de los estadios
- C. *Proceso ejecutivo*: Se realiza monitoreo de actividades

Dichos componentes realizan una función particular:

A. Componentes estructurales.

Codificación: es el proceso a través del cual se analiza la información que ingresa por vía sensorial.

Elaboración: proceso por el cual se hacen conexiones entre el material al ser aprendido y la información previamente almacenada

Transformación: es el proceso a través del cual se aplican las reglas a la información que es recibida en la palabra trampa, la “m” siempre antecede la “p”

Almacenamiento: en este proceso se añade la información que recibe a la información existente dentro del sistema mental.

Recuerdo: se hace disponible la información que previamente había sido almacenada.

Búsqueda: se accede la información determinando la presencia o ausencia de propiedades adicionales.

Comparación: la información es comparada con la información previamente almacenada y reconocida, ya sea como nueva o antigua, igual o diferente.

Reconstrucción: se modifica la información recordada en relación a su presentación original.

B. Componentes de control.

Desarrollo de estrategias: esta constituye un plan que representa diferentes estadios de recolección de información y de proceso de la misma.

Solución de problemas: este análisis es acumulativo, las habilidades involucradas en cada paso a seguir son secuenciadas.

El análisis de los medios y fines: se refiere a la evaluación de los intentos del sujeto para lograr la meta a partir de una secuencia de pasos.

La abstracción de patrones: representan una interpretación basada en ciertos detalles.

Las estrategias de retroalimentación: representan la utilización de la información. Por parte del sujeto en la medida que ésta le es disponible.

La abstracción de patrones: Representan una interpretación de la información basada en ciertos detalles.

La categoría hipotética deductiva: refleja si se piensa en cuales predicciones son confirmadas o no.

Última estrategia: es la que refleja que la solución de problemas, va más allá de aplicar el ensayo y el error de manera ciega. Búsqueda sistemática de ensayo y error.

Almacenamiento múltiple: se refiere al modelo que observa la información. Fluyendo a través de componentes de manera bien rígida.

Memoria de trabajo: la memoria de corto plazo debe ser por el concepto de memoria de trabajo, la cual es considerada como un sistema dinámico y activo porque se centra en las demandas del procesamiento.

Automaticidad: ha sido utilizada para describir varios tipos de operaciones mentales.

Niveles de procesamiento: A partir del análisis recuperan la información perceptual llevándolo a un nivel mas profundo

C. Proceso ejecutivo.

La información almacenada en la memoria no tiene una relación de uno a uno con lo que el sujeto originalmente percibe.

Recuperar la información consiste en efectuar una serie de búsquedas programadas de manera simultánea independiente.

Estrategia general de búsqueda: Busca organizar y reconstruir la información pasó por paso (análisis secuencial).

Control de los procesos paralelos: dirigido por una rutina ejecutiva

La función ejecutiva y los procesos de búsqueda son aprendidos y fundamentados en un proceso temprano.

Cuando se falla e recordar, se falla en percibir que: estímulo equivocado, se lleva a cabo una estrategia de la búsqueda inadecuada.

Enfoque constructivista social:

Este se basa en las ideas de Vigotsky (1989), quien propuso una definición psicopedagógica para estos niños que consiste en la alteración del ritmo de la reorganización cualitativa de las funciones psicológicas, en la cual la estructura cognoscitiva conserva la organización de una edad mas temprana así se relaciona a los niños que se catalogan como “retardo del desarrollo psíquico”.

En el proceso de desarrollo integral de las capacidades físicas y psicológicas de cada niño durante el transcurso de la educación enseñanza, a veces el maestro se encuentra con menores que manifiestan tales dificultades de aprendizaje (provocando por desviación el desarrollo). Una de las causas principales de los problemas de aprendizaje con frecuencia es el bajo rendimiento académico que se debe a deficiencias en el proceso pedagógico. En algunos casos, el volumen de exigencia de los programas, saturados de objetivos de aprendizaje memorístico y sin sentido.

Vigotsky (1989) señaló que el contenido de la enseñanza de los niños con defecto, como se les denominaba a los niños en esa época en la Unión Soviética y explica en el libro “Fundamentos de defectología”, se presenta como un poderoso factor de intervención (correctivo) para las deficiencias de su desarrollo en general. Sin embargo, no hay que olvidarse del importante papel que tiene el maestro, pues en muchos casos ni la escuela ni el maestro muestran preocupación por las causas que provocan las dificultades en la enseñanza, y por ende no se establecen medidas que ayuden al alumno con problemas de aprendizaje.

Enfoque ecológico

El término ecología proviene desde el siglo pasado, y fue creado por Haeckel en 1866 y empleado en las ciencias biológicas en las relaciones entre los organismos y el medio en que viven, y este concepto empleado en el ámbito humano se referirá al estudio del hábitat de las persona con objeto de explicar sus conductas (Acle y Olmos, 1998) La interrelación entre los distintos elementos de un ecosistema es un aspecto clave, entendido como la interacción entre ambos, considerando que, en el momento en un de ellos se nueva todo el conjunto se modifica.

En el ámbito educativo este modelo esta dividido en dos: la ecología del aula y la ecología de la escuela, siendo cada uno un motor indispensable en el desarrollo del individuo, porque en ellos interactúan formando un micro ecosistema social y escolar. La ecología del aula esta centrada en el salón de clase, donde se lleva a cabo un tipo de interrelaciones, con actores, formas y contenidos específicos. Dentro del aula podemos llevar registros etnográficos, los cuales nos permitirán realizar estudios de casos específicos: interacciones en el aprendizaje de la lectura; formación de proceso de autorregulación, desarrollo moral, la observación y el registro, teniendo contacto con la realidad.

El aula constituye un espacio particular dentro de un campo específico de relaciones sociales: la escuela, y representa, por tanto, a una pequeña unidad donde lo social esta organizado de una manera particular (García, 1991).

La ecología de la escuela es vista como otro micro sistema social, conformado por lo político y el currículo que va ser lo que se enseñe en el salón de clase y que es importante incluir en el estudio de los problemas de aprendizaje que interviene en la interrelación con el alumno y sus necesidades educativas, permitiendo una mejor comprensión y no centrar la responsabilidad únicamente en el alumno.

Tanto el modelo de ecología del aula como el de la escuela buscan enfatizar la manera en la que los dos tipos de ambientes intervienen sobre el niño, por lo que

es necesario considerar la influencia de personas, situaciones y lugares, Por otro lado lo que concierne a los problemas de aprendizaje a partir de este enfoque Kirk y Gallagher (1989) plantean una modificación en el campo de la educación especial; del modelo medico centrado en ele niño al ecológico en donde a este se le estudia su interacción junto con las cuestiones ambientales.

A este respecto, Kauffman (1995) indica que los principios ecológicos presentan implicaciones en la educación especial, menciona que los educadores estudian la calidad de vida del ser humano o bien de un grupo cuando esta es alterada por alguien quien puede ocupar un nicho y así alterar el ecosistema. Por otro lado, el holismo no es nueva teoría, sino una nueva manera de ver las teorías que ya existen y así poderla transformar. Un cambio de paradigma de esta magnitud ocurre rara vez y no es únicamente intelectual, sino que esta relacionado con la perspectiva propia hacia la vida (Heshusius, 1991).

Un paradigma, como una serie de creencias fundamentales, incluye la referencia a valores, prácticas, símbolos, métodos, modelos, teorías y criterios actuales que se emplean tanto para la selección como para la evaluación de un problema. Un paradigma provee una manera total de ver y conocer y así puede llegar a cambiar. Desde esta perspectiva, el no aprendizaje es visto como el resultado de muchos aspectos vinculados con el ser humano, el cual puede ocurrir por falta de confianza y de una auténtica relación maestro-alumno, el mantenimiento de la filosofía de que sólo el maestro sabe, el currículo estrictamente controlado, falta de claridad en las materias, la definición del maestro de lo que es aprendizaje y tarea de aprendizaje, entre otras. Se hace hincapié en que el centro de aprendizaje debe ser el establecimiento de experiencias que exciten, interesen y motiven al alumno.

De esta manera, y haciendo una breve descripción de los tres enfoques, se considera que dentro de este estudio, se tomará como modelo el cognitivo, porque éste, me permitirá tener como referencia los procesos cognitivos del individuo, así como los medios por los cuales se va generando el conocimiento, y por medio de

las sesiones de intervención se tendrá una interacción y observación tanto con el individuo y la relación que tiene en cuanto a la aplicación de la tarea, su entorno y la situación de aprendizaje.

Diferencias entre los problemas de aprendizaje y las NEE

Los Problemas de Aprendizaje se consideran como un problema o retraso en el aprendizaje, abarcando cualquier dificultad para aprender y usar ciertas destrezas como: lectura, ortografía, escuchar, hablar, razonar y las matemáticas; considerando que su origen es alguna disfunción del sistema nervioso central, así pueden presentarse otros factores como: problemas emocionales, retraso mental, deficientes oportunidades educativas, entre otras.

Los problemas de aprendizaje se hacen evidentes en los primeros años del periodo escolar pues están directamente relacionados con materias a partir de las cuales se determina el correcto rendimiento académico.

Los problemas de aprendizaje encierran dificultades relacionadas con la cognición (atención, organización, percepción, motivación, memoria, lenguaje) que interfieren en el aprendizaje. (Carrillo, 1998)

Actualmente se considera que el término de Problemas de Aprendizaje ha evolucionado en su definición dentro del campo educativo, así como el término de discapacidad o dificultad intelectual para aprender.

Por otro lado, las NEE son consideradas de una manera distinta a los sujetos que requieren de educación especial a partir de establecer que cualquier sujeto más allá de sus características físicas, cognoscitivas o sociales se encuentran en permanente interacción con un contexto y que es a partir de las características y cualidades de esta interacción que pueden o no presentarse las NEE, es decir que no son únicamente un producto de las características del alumno, sino también de las características del contexto donde se envuelve.

Podemos considerar que un alumno presenta NEE cuando en relación con sus compañeros de grupo enfrenta mayores dificultades para el aprendizaje de los contenidos escolares, requiriendo a su proceso educativo se incorporen mayores recursos a satisfacer las necesidades y lograr propósitos curriculares; las NEE no remite a una discapacidad o característica en particular llámese deficiencia mental, sordera, deficiencia visual o sordera, problemas neuromotores u otras, sino mas bien a los requerimientos educativos especiales, que surgen de la interacción del alumno y del contexto donde se desenvuelve.

Las NEE, con la respuesta curricular que se requiere para su satisfacción se redefinen los procesos de detención, evaluación, diagnostico, y orientación.(UPN,1999).

De acuerdo a las definiciones podemos encontrar ciertas diferencias en estos dos conceptos, tanto los PA como las NEE son dos problemáticas abarcadas en el sistema curricular de las escuelas partiendo de que las dos necesitan de una intervención especifica y adaptada.

Encontramos que las diferencias que abarcan estos conceptos afectan desde lo neurológico hasta el contexto escolar, como ya mencionamos los problemas de aprendizaje son causados por una afectación del sistema nervioso, que son presentados por problema motores, físicos e intelectuales, que van mas allá de una simple adaptación curricular, siendo que las NEE se refieren a una deficiencia contextual, de los recursos materiales, arquitectónicos, profesionales y curriculares.

Integración educativa

Panorama internacional

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar “corriente normalizadora”. Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social; la estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración. El danés Bank-Mikelsen elaboró el concepto de normalización mismo que fue desarrollado posteriormente por Bengt Nirje y difundido por Wlof Wolfensberger, en Canadá. Este último autor define la normalización como la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva cada persona (García, et al, 2000).

Para Nirje, la normalización significa llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas: diariamente levantarse a una hora, vestirse e ir a la escuela o al trabajo, hacer proyectos para el día; durante la semana, vivir en un lugar, estudiar o trabajar y divertirse en otro. Un ritmo de vida anual con tiempo de estudio, de trabajo y de vacaciones. La normalización significa vivir experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida: estudio en la niñez, preparación e interés por la propia persona durante la adolescencia, trabajo y responsabilidades en la adultez. Y significa además la posibilidad de elegir (juegos, amigos, actividades), tener ingresos y tomar decisiones sobre el dinero, vivir en una casa de un vecindario como cualquiera, etcétera. Junto con otros factores, el principio de normalización permitió cambiar la manera de concebir las deficiencias y la educación de los “deficientes”.

Es en el contexto normalizador donde surge la integración educativa, se pretende que los niños con necesidades educativas especiales tengan una vida lo mas normal posible, en el que se trata que asistan a escuelas regulares, convivan con compañeros sin necesidades educativas especiales y trabajen el curriculum común, esto a implicado que haya un gama de políticas y programas específicamente relacionadas con la integración, desde esta perspectiva los fines educativos son los mismos para todos los alumnos. Tratando de llevar a una integración total que favorezca a la educación.

Declaración Mundial de Educación para todos (1990)

Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990).

Objetivos

Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje

Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

Artículo 2. Perfilando la visión

Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.

Esa visión ampliada, tal como se expone en los Artículos 3 al 7 de esta Declaración, comprende lo siguiente:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;

- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- Fortalecer concertación de acciones.

Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

Artículo 4. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica

La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir

constantemente el alcance de la educación básica de modo que en ella se incluyan los siguientes elementos:

El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga.

El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad. Otros programas alternativos pueden ayudar a atender las necesidades de aprendizaje de niños cuyo acceso a la escolaridad formal es limitado o no existe, siempre que compartan los mismos niveles de aprendizaje aplicados a la enseñanza escolar y que dispongan del adecuado apoyo.

La educación secundaria, es definida como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, en México, la universalización de la educación primaria originó un crecimiento también importante en la educación secundaria; con ello se ha hecho más evidente la crisis de un modelo curricular y pedagógico que ya no responde a las necesidades de los adolescentes de hoy ni a las exigencias de una sociedad que se fundamenta cada vez más en el conocimiento. Se afirma que es en la educación secundaria, donde hay mayor densidad de los problemas pero una menor cantidad de soluciones.

Los cambios que se requieren diseñar se dice que deben ser “integrales”, esto significa que no se trata sólo de modificar los contenidos que se enseñan en este nivel de la educación, ni implantar nuevos métodos pedagógicos, sino de encontrar nuevas fórmulas pedagógicas e institucionales. Si la escuela no cambia sustancialmente sus prácticas es poco lo que puede esperarse. Y estos cambios no hay que olvidar que transitan por las personas que hacen posible ésta y otra educación.

Para alcanzar estas finalidades, y como parte de un proceso global de reforma, se pusieron en marcha diversas acciones, como son la reorganización del sistema educativo, la reformulación de planes y programas de estudio, la producción y renovación de materiales educativos, el establecimiento de un sistema nacional para la actualización de los profesores en servicio, y programas destinados a atender específicamente a grupos de población en situaciones de marginación o en riesgo de fracaso escolar.

Sin embargo, un grupo de población vulnerable e insuficientemente atendido, ha sido el de los niños que requieren de apoyos especiales para desarrollar plenamente sus potencialidades como seres humanos y para alcanzar los máximos logros educativos posibles. En este caso se ha impulsado la integración de niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, cambiando así la tradición de atenderlos en servicios de educación especial. Impulsando así la integración educativa, ya que se considera que cuando los niños con NEE se integran a las aulas regulares, tienen un mejor desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales y de relación con otros, beneficiándose también demás integrantes del grupo.

Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados. Los programas de alfabetización son indispensables, dado que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales. La alfabetización en la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural. Otras necesidades pueden satisfacerse mediante la capacitación técnica, el aprendizaje de oficios y los programas de educación formal y no formal en materias tales como la salud, la nutrición, la población, las técnicas agrícolas, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la vida familiar -incluida una sensibilización a las cuestiones de la natalidad- y otros problemas de la sociedad.

Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales. Además de los medios tradicionales, pueden movilizarse otros como las bibliotecas, la televisión y la radio, con el fin de utilizar sus posibilidades para satisfacer las necesidades de educación básica de todos.

Estos elementos deben constituir un sistema integrado y complementario, de modo que se refuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente.

Artículo 5. Fortalecer la concertación de acciones

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea.

Educación para Todos: Las condiciones necesarias

Artículo 6. Desarrollar políticas de apoyo

Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad

Artículo 7. Movilizar los recursos

Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que en el pasado, será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios.

Artículo 8. Fortalecer la solidaridad internacional

La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas.

Declaración de Salamanca (1994)

1. El presente Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales fue aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO, y celebrada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994. Su objetivo es informar la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales de ayuda, las organizaciones no gubernamentales y otros organismos, en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. El Marco se inspira en la experiencia nacional de los países participantes y en las resoluciones, recomendaciones y publicaciones del sistema de las Naciones Unidas y de otras organizaciones Intergubernamentales, especialmente las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, Tiene en cuenta también las propuestas, directrices y recomendaciones formuladas por los cinco seminarios regionales de preparación de esta Conferencia Mundial.

2. El derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado en la declaración de Derechos Humanos y ha sido ratificado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto. Los padres tienen un derecho intrínseco a ser consultados sobre la forma de educación que mejor se adapte a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos.

3. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales, niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al de escuela integradora.

El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

4. Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad. La

experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que "la que sirve para uno sirve para todos". Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial.

5. Este Marco de Acción comprende las partes siguientes:

I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales

- Desarrollar estrategias dentro del ámbito escolar que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades.
- Fomentar a las escuelas integradoras, mediante las cuales haya participación de profesores, padres, compañeros, familias y voluntarios.
- Los niños deben aprender de manera conjunta, y de ser posible se han de omitir sus dificultades y diferencias ante el resto del grupo.
- Las escuelas deben de adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños.
- Garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar y la utilización atinada de los recursos.
- Fomentar la solidaridad entre los niños con NEE y el resto de sus compañeros.

- En los países con pocas o ninguna escuela, crear escuelas integradoras, formación del personal docente en las NEE, así como crear buenos equipos y recursos.
- Fomentar programa de educación para adultos con discapacidades.
- Fomentar la participación de las niñas y mujeres con discapacidades en los programas de educación.

II. Directrices para la acción en el plano nacional

- A. Política y organización
- B. Factores escolares
- C. Contratación y formación del personal docente
- D. Servicios de apoyos exteriores
- E. Áreas prioritarias
- F. Participación de la comunidad
- G. Recursos necesarios

III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional

6. La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos.

En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo en

común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también de los compañeros, padres, familias y voluntarios. La reforma de las instituciones sociales no sólo es una tarea técnica, sino que depende ante todo de la convicción, el compromiso y la buena voluntad de todos los individuos que integran la sociedad.

7. El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela.

8. En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es la media más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros. La escolarización de niños en escuelas especiales - o clases especiales en la escuela con carácter permanente debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños.

9. La situación en cuanto a las necesidades educativas especiales varía mucho de un país a otro. Existen países, por ejemplo, en los que hay escuelas especiales bien establecidas para alumnos con discapacidades específicas. Esas escuelas especiales pueden suponer un recurso muy valioso para la creación de escuelas

integradoras. El personal de estas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para la pronta identificación de los niños con discapacidades.

Las escuelas especiales pueden servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias. Finalmente, las escuelas especiales o los departamentos dentro de las escuelas integradoras pueden continuar ofreciendo una mejor educación a los relativamente pocos alumnos que no pueden ser atendidos en las escuelas o clases ordinarias. La inversión en las escuelas especiales existentes debería orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender a las necesidades educativas especiales. El personal de las escuelas especiales puede aportar una contribución importante a las escuelas ordinarias por lo que respecta a la adaptación del contenido y método de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos.

10. Los países que tengan pocas o ninguna escuela especial harían bien, en general, en concentrar sus esfuerzos en la creación de escuelas integradoras y de servicios especializados -sobre todo en la formación del personal docente en las necesidades educativas especiales y en la creación de centros con buenos recursos de personal y equipo, a los que las escuelas podrían pedir ayuda-necesarios para que puedan servir a la mayoría de niños y jóvenes. La experiencia, especialmente en los países en vías de desarrollo, indica que el alto costo de las escuelas especiales supone, en la práctica, que sólo una pequeña minoría de alumnos, que normalmente proceden de un medio urbano, se benefician de estas instituciones. La gran mayoría de alumnos con necesidades especiales, en particular en las áreas rurales, carecen en consecuencia de este tipo de servicios. En muchos países en desarrollo se calcula que están atendidos menos de uno por ciento de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La experiencia, además, indica que las escuelas integradoras, destinadas a todos los niños y niñas de la comunidad, tienen más éxito a la hora de obtener el apoyo

de la comunidad y encontrar formas innovadoras e imaginativas para utilizar los limitados recursos disponibles.

11. El planeamiento gubernamental de la educación debería centrarse en la educación de todas las personas, de todas las regiones del país y de cualquier condición económica, tanto en las escuelas públicas como en las privadas.

12. Dado que en el pasado un número relativamente bajo de niños con discapacidad han podido acceder a la educación especialmente en los países en desarrollo, existen millones de adultos con discapacidades que no tienen ni los rudimentos de una educación básica. Es necesario, por tanto, realizar un esfuerzo en común para que todas las personas con discapacidades reciban la adecuada alfabetización a través de programas de educación de adultos.

13. Es particularmente importante darse cuenta que las mujeres han estado doblemente en desventaja, como mujeres y como personas con discapacidad. Tanto mujeres como hombres deberían participar por igual en el diseño de los programas de educación y tener las mismas oportunidades de beneficiarse de ellos. Sería necesario realizar en particular esfuerzos para fomentar la participación de las niñas y mujeres con discapacidades en los programas de educación.

14. Este Marco de Acción se ha pensado para que sirva de directriz para la planificación de acciones sobre necesidades educativas especiales. Evidentemente no puede recoger todas las situaciones que pueden darse en diferentes países y regiones y debe, por tanto, adaptarse para ajustarlo a las condiciones y circunstancias locales. Para que sea eficaz, debe ser completado por planes nacionales, regionales y locales inspirados por la voluntad política y popular de alcanzar la educación para todos.

Dentro del panorama internacional, en donde encontramos la Declaración Mundial de Educación para Todos y la de Salamanca, los psicólogos podemos tener un

panorama mas amplio de los conocimientos y aspectos importantes que debemos tener en cuenta para la detección de niños con problemas de aprendizaje; además de que nos ayuda a orientarnos sobre las necesidades básicas de aprendizaje de niños con y sin problemas, y así tener mayor información para poder llevar a cabo de manera adecuada un seguimiento para cada caso que lo requiera, además de que nos proporciona herramientas para enfrentarnos a la vida laboral, ya que con estas declaraciones podemos tener una visión diferente y desarrollar un mejor papel como psicólogo educativo y sobre todo tratar de integrar a los alumnos en las escuelas regulares.

Avances de integración educativa en México

En México integración educativa se entiende por diferentes maneras dependiendo del ámbito al que se refiera por ejemplo (SEP, 2000).

- 1, Para las políticas educativas la integración educativa comprende un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que los niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial puedan escolarizarse en el sistema regular.
- 2, Para la forma de entender el mundo (a veces llamada “filosofía”), la integración busca hacer realidad la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad, proporcionándoles ambientes cada vez mas normalizados.
3. Para los centros escolares la integración educativa requiere su reorganización interna y fortalecimiento con el fin de que las escuelas sean mas activas, convirtiéndose así en promotoras de iniciativas en centros que aspiran a mejorar la calidad de la educación. Lo anterior implica que han de buscar los recursos necesarios para poder atender a todos los niños tengan o no necesidades educativas especiales.

4, Para la práctica educativa cotidiana, la integración es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, por mejorar el aprendizaje de todos los niños.

Existen también algunos otros principios con respecto a la integración, los principales son los siguientes (Dore, Wagner, y Brunert, 2002)

1. Todos los alumnos tienen derecho a una educación de calidad.
2. Todos los alumnos, cualesquiera que sean sus diferencias o limitaciones, pueden aprender a desarrollarse y abrirse en el plano cognitivo, social y afectivo.
3. Todos los alumnos deben jugar y trabajar con sus semejantes de la misma edad.
4. La escuela debe favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos y darles oportunidades de pertenecer y participar en la vida colectiva.
5. La escuela debe respetar las diferencias individuales.
6. La escuela debe ser para todos los alumnos un lugar privilegiado de aprendizaje de la vida en sociedad y, en este sentido, ésta constituye un verdadero laboratorio de integración social.
7. La clase regular, en la medida en que las adaptaciones requeridas son realizadas, es el medio mas valorizante y mas estimulante para favorecer en el alumno una sana predisposición a aprender y desarrollarse.
8. La escuela debe valorizar las realizaciones de los alumnos que presentan dificultades, reconociendo los problemas resueltos y sus adelantos, por medio de una retracción positiva, tomando conciencia de su potencial.
9. El medio escolar debe ofrecer estos servicios sin reticencia o resistencia.

Estos principios indican claramente que la escuela, con sus directores y todos sus participantes, constituye un lugar privilegiado de actualización de la justicia social. Por otro lado la integración como método, como corriente, como enfoque es una discusión de orden actitudinal y depende de la visión que tenga el ser humano influye en la concepción y actitud hacia la integración. Para la construcción de una

teoría sobre la pedagogía de la integración, se requiere de concepciones a nivel cognitivo, funcional y emocional de las NEE.

Aspecto Cognitivo

Desde esta perspectiva las personas que van a orientar el proceso que en este caso serían el docente del aula regular y el maestro de apoyo, son quienes deben de aproximarse a conocer como el ser humano construye su conocimiento y el qué aprende, analizando los cambios cualitativos que se dan en este proceso; ya que la integración del niño con NEE es objeto de conocimiento y como tal debe ser tratado.

Aspecto funcional

Implica estrategias y recursos que ejecuten el proceso de la integración, entonces se habla de sistemas de apoyo en dos líneas, la primera encaminada a un proceso que se ha retrasado en el periodo del desarrollo y la segunda orientada a la funcionalidad acorde a las potencialidades del niño.

Aspecto emocional

En este aspecto se muestra más que nada el tipo de valores que la sociedad a impuesto hacia este tipo de personas ya que la nueva concepción de NEE va acompañada de un cambio de actitud, frente al concepto tanto nominal como comprensivo, además la interacciona con el niño en los entornos social y escolar (Correa, 1998).

En lo que se refiere a las estructuras de integración se han propuesto el aula de apoyo y el aula especial, esta última es un espacio físico para atender un grupo específico de niños de acuerdo con sus deficiencias; mientras que el aula de apoyo maneja un conjunto de servicios, estrategias, recursos y demás apoyos requeridos (para canalizar las necesidades educativas de los niños integrados).

La estrategia unidad de atención integral, se identifica como una estructura pedagógica para la atención, promoción, asesoría, capacitación e investigación, orientada en forma interdisciplinaria, cubriendo con servicios profesionales las instituciones de educación pública, formal y no formal. Además de proporcionar los apoyos terapéuticos, pedagógicos y técnicos requeridos para el desarrollo de las potencialidades, necesidades e intereses de la población con necesidades especiales en modalidades de integración pedagógica o social (Correa, 1998).

A principios de los 90, la DGEE elaboró un proyecto de integración educativa en el que se contemplaron 4 modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales: a) atención en el aula regular; b) atención en grupos especiales dentro de la escuela regular; c) atención en centros de educación especial; d) atención en situaciones de internamiento- en 1991 se promovieron en el ámbito nacional los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), con los propósitos de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados con la integración educativa, generar alternativas para integrar de manera óptima a los alumnos con “requerimientos de educación especial” y dar seguimiento al apoyo recibido.

La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad, se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación. “el objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (DGEE, 1991).

Dentro de Integración Educativa existen diversos programas los cuales son de mucha ayuda para los niños con PA, por supuesto dichos programas ofrecen servicios que pueden llegar a ser muy satisfactorios en los distintos ámbitos de la vida de estas personas y los podemos encontrar en dos distintos panoramas, el

nacional y el internacional; los cuales manejan objetivos que cubran necesidades de los PA ya sea desde la edad inicial a la adulta.

En lo que se refiere al panorama internacional se tiene lo que es la Declaración Mundial sobre Educación para Todos creada en 1990, la cual maneja aspectos sobre necesidades básicas de aprendizaje, acceso y fomento a la educación, mejores condiciones para el aprendizaje, entre otras, dentro de este rubro se encuentra también la Declaración de Salamanca en junio del año de 1994, y mediante la cual se habla sobre la integración que debe de brindarse a los niños con PA, tratando de conseguir escuelas que ofrezcan apoyo a este tipo de alumnos sin tener ningún problema, además de respaldar el aprendizaje y dar respuesta a las necesidades de estos mismos.

En el panorama nacional se cuenta con el Artículo 41 de la Ley General de Educación, publicada en su última reforma en el DOF en el año 2009, el cual maneja que la educación a niños con PA debe darse con equidad, propiciando así la integración en los planteles de educación básica mediante los métodos, materiales y técnicas utilizadas, existe también el Programa Nacional de Fortalecimiento del año 2002, el cual nos habla de los servicios de Educación Especial que se ofrecen en el CAM, USAER y el UOP, y finalmente se cuenta con las Orientaciones de los servicios de EE del año 2006, en donde se describen de manera clara los servicios y apoyos que se ofrecen a las familias y a la comunidad sobre distintas estrategias, así como también recomendaciones sobre el uso de los materiales utilizados para los niños con PA entre otras cosas.

Todo esto que se nos ofrece a través de los programas es de suma importancia para la obtención de resultados positivos y por supuesto satisfactorio en personas con PA, además de que podemos conocer cual es su misión y visión; así como también, sus objetivos y apoyos que nos brindan para cubrir la necesidades educativas, personales y sociales.

Artículo 41 (Ley General de Educación, 2000)

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los 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, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

1. Situación actual de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa

A fines de 1970, por decreto presidencial se creó la Dirección General De Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable son los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad.

Los servicios complementarios son los Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados, que prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad, también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general.

En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo; en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían. Promover el cambio en la orientación de los servicios de educación especial tiene antecedentes desde la década de los ochenta, pero cobró particular impulso con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993.

El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. A partir de esta declaración, en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de educación especial se promovió su reorganización y, al mismo tiempo, se estableció la medida de que la guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades

educativas especiales serían los programas de educación básica vigentes en ese momento. Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.

b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.

c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

Proceso de integración educativa

Como se ha mencionado, la integración educativa se impulsó de manera decidida a partir de 1993, la cual implica que los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas de educación regular, con los apoyos curriculares, organizativos y materiales necesarios. El proyecto de investigación e innovación "Integración Educativa" representó un esfuerzo importante para apoyar el proceso de integración educativa en las 28 entidades que participaron entre 1996 y 2002, principalmente con las acciones siguientes: sensibilización de los padres y madres de familia; actualización del personal directivo y docente de las escuelas de educación regular y de los servicios de educación especial; evaluación de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales; y planeación y seguimiento de las adecuaciones curriculares para estos alumnos.

El proyecto tuvo como propósitos:

- a) Promover cambios en las prácticas del personal de educación regular y de educación especial
- b) Propiciar un trabajo colaborativo entre ambos profesionales para ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos
- c) Conformar escuelas integradoras y con ello ofrecer una atención educativa adecuada a las necesidades de los alumnos.

La Secretaría de Educación Pública ha impulsado el proceso de integración educativa mediante de las siguientes acciones:

- a) Incorporación de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales en los Planes de estudios de las Licenciaturas en Educación Primaria (1997), Educación Preescolar (1999) y Educación Física (2002).
- b) Incorporación de algunos aspectos relacionados con la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el documento Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias y Secundarias Oficiales Incorporadas al Sistema Educativo Nacional, en los últimos ciclos escolares.

2. Hacia el fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa

Misión de la educación especial: La misión de los servicios de educación especial es la de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente. (SEP, 2006).

Lineamientos de los servicios de educación especial (SEP, 2006)

Son los servicios de educación especial que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales asimismo, estos servicios ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas.

Los principales servicios de orientación son los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y las Unidades de Orientación al Público (UOP); algunas organizaciones de la sociedad civil, también funcionan como servicios de Orientación.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Misión

Somos una institución educativa inclusiva que brinda con equidad e igualdad de oportunidades educativas servicios escolarizados, de formación laboral y de apoyo a las educaciones básicas para niños, niñas y jóvenes en condición de vulnerabilidad, particularmente a los que presentan discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes.

Visión

Somos una institución pública que atiende profesionalmente a la Diversidad, a los padres familia y docentes de la educación básica, para la transformación de los servicios educativos hacia una gestión inclusiva.

Centro de Atención Múltiple (CAM) Básico

En el CAM básico se atiende a niños y niñas a partir de los 45 días de nacidos proporcionándoles educación inicial para estimular y desarrollar sus capacidades físicas, intelectuales y sociales. Los niños en edad preescolar reciben la enseñanza que se ofrece a todos los menores que asisten al jardín de niños y son certificados en este primer nivel de la educación básica.

También los niños reciben educación primaria y secundaria hasta que se certifican, los estudios cuentan con validez oficial, esto quiere decir que los maestros siguen el mismo programa que las escuelas regulares, únicamente realizan algunas adaptaciones a los propósitos de enseñanza y atienden la dificultad que representa para cada niña y niño acceder a ellos.

Centro de Atención Múltiple (CAM) Laboral

En el CAM Laboral ellos están recibiendo capacitación laboral de acuerdo con sus destrezas e intereses, en este servicio se ofrecen talleres de diferentes oficios, como carpintería, belleza, panadería y repostería, servicio a comensales, preparación de alimentos, costura, herrería y serigrafía, entre otros.

Durante el último año de su capacitación realizan prácticas laborales en empresas o talleres que ofrecen seguridad y el ambiente de trabajo adecuado a las características de las y los alumnos. Son supervisados por los maestros, trabajadora social y psicólogo del CAM. Muchos alumnos y alumnas adquieren también habilidades sociales que son importantes para su vida futura, como vivir en pareja, responsabilizarse de su sexualidad, tener y mantener un trabajo, valerse por sí mismos y contar con un grupo de referencia.

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

El equipo de las USAER está formado por un director, maestros de apoyo, un psicólogo, un trabajador social y un maestro de lenguaje.

En Educación Especial cursan Educación Inicial en los Centros de Atención Múltiple (CAM), donde reciben estimulación en todas las áreas del desarrollo: lenguaje, motor, intelectual, social, entre otros, con el fin de extender y mejorar los cuidados y educación de la primera infancia, especialmente para los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad y de desventaja (SEP, 2009).

En el panorama nacional podemos encontrar diversos documentos, que como psicólogos educativos nos van a permitir tener una visión diferente de los problemas de aprendizaje, pues se van a tratar aspectos cognitivos, funcionales y emocionales, los cuales propiciarán que nuestra función como psicólogo sea vital para la educación y aprendizaje de niños con PA, ya que vamos a poder intervenir de manera directa con ellos, proporcionándoles herramientas para su desarrollo, desde edades tempranas hasta la edad adulta.

Además en este apartado nosotros como psicólogos vamos a conocer que tipo de apoyo podemos brindarles a los niños con PA dependiendo de los lineamientos que se manejen.

Conocimientos y habilidades de los psicólogos educativos

Contexto de la enseñanza de la psicología

La psicología se imparte como carrera en nuestro país desde 1938, año en que comenzó a funcionar un programa de maestría en la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Carlos, 1981). No obstante, desde finales del siglo XIX era enseñada en la Escuela Nacional Preparatoria y fue incluida como materia en 1910 en la escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México (Álvarez, 1999).

A partir de esa fecha la psicología ha pasado por varias vicisitudes, pero la más sobresaliente es el rápido crecimiento de su matrícula. Sin embargo, el gran boom por estudiar esta disciplina se dio en los 80 s cuando se incremento a 56 instituciones y de acuerdo a datos recientes de (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior, 2006) la psicología ocupa el séptimo lugar entre las carreras mas pobladas del país y se coloca como una de las mas importantes en México cuantitativamente hablando, nuestra profesión esta claramente establecida a lo largo de nuestro país y muestra un dinamismo destacable.

Por otro lado, se afirma que el crecimiento caótico y desordenado repercute negativamente en la calidad de la preparación para formar psicólogos, ya que gran parte de estas instituciones no reúnen las condiciones idóneas y muchas veces los profesores no tienen la debida preparación tanto disciplinaria como pedagógica, afectando asi en la correspondencia estrecha entre la teoría y la practica, despreocupándose por llevar a la par estas dos, pues en ciertas ocasiones la practica se da en momentos diferentes de la teoría o aquella tiene poco que ver con esta.

Existen deficiencias dentro de su propia enseñanza de la psicología educativa como:

Predominio de lo expositivo y una enseñanza excesivamente caótica: Los alumnos al darse cuenta que su preparación no coincide con las necesidades impuestas en el campo laboral se inclinan más por decir que lo aprendido lo obtuvieron de manera práctica y no precisamente en las clases que se les imparten.

La evaluación de la docencia psicológica: En este rubro se maneja lo que se refiere a la calidad que los profesores demuestran al estar frente a sus alumnos; estos expresan las maneras más sobresalientes que los profesores tienen para llevar a cabo una evaluación de conocimientos, así como también los instrumentos utilizados como participación y ensayos que son los más recurrentes además de las exposiciones.

Deficiencias en la formación práctica de la disciplina: Una queja recurrente por parte de los alumnos es que en la enseñanza de nuestra disciplina la relación entre la teoría y la práctica es escasa, o en algunas ocasiones no corresponden una con la otra.

Esta separación y a veces hasta contraposición es percibida por los estudiantes, ya que según Alcántara, Díaz y Vidal (1989), la mayoría de ellos consideraron que existía una baja proporción y fue minoritario el número de quienes opinaron que hay una buena vinculación entre ambas.

La desarticulación teórico-práctica se refleja también en la poca relación temática y la incongruencia en el manejo temporal en que ambas se enseñan (Castañeda, 1999), lo cual es palpable al analizar la ubicación de las asignaturas de los currículos de psicología, porque generalmente se da la teoría y se deja hasta el final la práctica de la misma (Carlos, Amescua, Carrasco y Lara, 2001).

Por lo mismo, se insiste en la necesidad de modificar nuestra visión de que las prácticas constituyen solo una aplicación de la teoría, ya que como lo señala

Preciado y Rojas (1989), la preparación de nuestra disciplina debería de “...enseñar a los alumnos a necesitar y, en consecuencia a buscar, descubrir y generar conocimiento de manera acabada” (En Guzmán y Guzmán, 2007, p. 86). Con esto se llega a que uno de los problemas importantes de los currícula de psicología es la poca vinculación con las necesidades del mercado laboral y otra es que al parecer, la carrera carece de una relación con la problemática social (Arzate y Pérez; Carlos y Olivier, 1989; Covarrubias y Tavera, 1989 y Guerrero1997).

En qué debe ser experto el psicólogo

Según Radford (1984) considerando que el psicólogo además de un científico y profesional, es un profesionista que tiene como fin impulsar el desarrollo humano y la promoción de una mejor calidad de vida, debe ser experto en como mejorar y potenciar los comportamientos y experiencias humanas; como son las interacciones sociales, las mediciones, la investigación, los conocimientos psicológicos. Así como aplicar diferentes habilidades para impulsar el auto desarrollo de las personas.

En 2002 la American Psychology Association (APA) constituyó un grupo de trabajo con el objetivo de proponer diez metas que los programas académicos deberían considerar para formar psicólogos.

Las metas fueron clasificadas en dos categorías: primera, conocimientos, habilidades y actitudes referidos con la ciencia psicológica y sus aplicaciones y, la segunda, los conocimientos, procedimientos y actitudes con respecto a lo que para nosotros sería equivalente a humanidades y desarrollo de la psicología.

Para el logro de la primera categoría se especificaron las siguientes metas:

- 1) Conocimiento básico de la psicología
- 2) Métodos de investigación en psicología
- 3) Pensamiento critico en psicología

- 4) Aplicaciones de la psicología
- 5) La ética de la psicología

Para la segunda categoría los propósitos fueron:

- 6) Tecnología e informática
- 7) Habilidades de comunicación
- 8) Conciencia de los aspectos socioculturales y de la diversidad internacional
- 9) Desarrollo personal
- 10) Desarrollo y planeación de la carrera

Como puede notarse en esta propuesta se incluyen como metas importantes en la formación del psicólogo los temas disciplinarios, sus aplicaciones en la práctica profesional, el fomento del desarrollo personal del graduado, pero también otros temas no disciplinarios como son el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como considerar los aspectos socioculturales de la multiculturalidad.

Qué enseñar de la psicología

El dominio psicológico se caracteriza por:

- ❖ Explicaciones y análisis teóricos
- ❖ Dominio y aplicación de técnicas y procedimientos
- ❖ Uso de metodologías científicas y profesionales

De acuerdo con el amplio conocimiento de la psicología el CNEIP consideró desde 1977 que la formación de la psicóloga debe ser:

- 1) Evaluación: utilizar entrevistas, manejo y aplicación de pruebas psicométricas, encuestas, cuestionarios, análisis formales, etc.
- 2) Intervención: Técnicas fenomenológicas, dinámica de grupos, educación psicomotriz publicidad y propaganda.

- 3) Las técnicas de prevención son las mismas que las de intervención, además de la capacitación para profesionales.
- 4) Las técnicas de investigación son las que se utilizan en todas las ciencias: registro, análisis cualitativo y cuantitativo de datos y formulación de modelos.

En cuanto a lo que diferentes estudios e investigaciones han encontrado con relación a las competencias profesionales se sugieren las áreas en las que el psicólogo debería prepararse dándoles mayor prioridad:

- ❖ Aplicación de test psicométricos
- ❖ Psicología clínica
- ❖ Intervención educativa
- ❖ Administración
- ❖ Trabajo grupal
- ❖ Psicodiagnóstico
- ❖ Psicología social
- ❖ Psicología experimental
- ❖ Psicología del trabajo
- ❖ Técnica de la entrevista
- ❖ Relaciones interpersonales

Método

Objetivo general

Identificar el nivel de dominio que muestran tener los estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa, respecto a los conocimientos y habilidades para ofrecer una atención psicopedagógica para alumnos con problemas de aprendizaje, en el contexto de la integración educativa y cuáles son las causas según los mismos participantes.

Tipo de estudio

Estudio descriptivo y exploratorio, ya que busca detectar una problemática poco conocida en los estudiantes de la UPN, al enfrentarse a experiencias con niños con PA, a través de recopilación de datos como la escala lickert, el CCAPA y los grupos focales, para conocer cuales son las deficiencias que existen dentro del sistema educativo en los estudiantes de Psicología Educativa.

Participantes

Los participantes en el estudio serán 200 estudiantes inscritos en el 6°, 7° y 8° semestre o egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. La proporción de género será equivalente al porcentaje de la matrícula de hombres y mujeres inscritos en el momento del estudio.

Los criterios de selección de la muestra son:

1. Alumnos que se encuentren inscritos en 6°, 7° y 8° semestre o egresados.
2. Por participación voluntaria.

Posterior al análisis de resultados, se realizaron tres grupos focales, uno de alumnos de 6° semestre, uno de 8° semestre y uno de alumnos egresados con seis participantes cada uno, en total 18 participantes.

Técnicas e instrumentos

A. Escala de habilidades para la atención psicopedagógica (ESHAPP)

La ESHAPP fue diseñada ex profeso para el estudio con el fin de identificar las habilidades que los psicólogos educativos tienen sobre la evaluación, intervención y seguimiento psicopedagógico de alumnos con problemas de aprendizaje en el contexto de la integración educativa.

Se trata de una escala tipo Lickert que contiene veinticinco reactivos, las cuales maneja cinco dimensiones y seis categorías. Las opciones de respuesta corresponden a una escala que va del uno al cinco, en donde el número uno significa ningún conocimiento o dominio, el dos, poco conocimiento, el tres, suficiente conocimiento, el cuatro mucho conocimiento y por último el número cinco completo conocimiento o dominio, para cada una de estas afirmaciones se escribirá una cruz en el número dentro del cuadro que mejor exprese su conocimiento del alumno. A continuación se muestran las dimensiones, categorías y reactivos correspondientes a cada uno de ellos:

Tabla 1. Dimensiones, categorías y reactivos de la EsHAPP.

Dimensión	Categoría	Reactivo
1. Participación en la construcción de la planeación de la escuela.	1.1. Contenido de la planeación	1. Sé que información debe contener el proyecto escolar. 2. Sé que información puede aportar el psicólogo para elaborar el proyecto escolar.
2. Detección inicial o exploratoria.	2.1. Análisis de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo.	3. Se utilizar pruebas o diferentes procedimientos para identificar las competencias de los alumnos al inicio del ciclo escolar. 4. Se realizar observaciones para identificar las formas en que los alumnos socializan 5. Se realizar observaciones para identificar los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Tabla 1. Continuación...

Dimensión	Categoría	Reactivo
2. Detección inicial o exploratoria.	2.1. Análisis de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo.	6. Se realizar observaciones para identificar los intereses y preferencias de los alumnos. 7. Se detectar cuáles son las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de algunos alumnos. 8. Se identificar alumnos con discapacidad evidente que requieran una evaluación más profunda.
	2.2. Evaluación más profunda de algunos niños.	9. Puedo realizar actividades que favorezcan a la integración de los niños con el resto del grupo 10. Se realizar estrategias para facilitar el aprendizaje así como la participación de los alumnos
3. Proceso de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico.		11. Sé qué tipo de instrumentos utilizar para determinar las necesidades educativas de alumnos con problemas de aprendizaje 12. Se hacer un evaluación psicopedagógica para detectar problemas de aprendizaje 13. Conozco el tipo de información que debe contener un informe psicopedagógico 14. Se realizar un informe psicopedagógico
4. Propuesta curricular adaptada.	4.1. Elaboración.	15. A partir de la planeación del maestro se me facilitara llevar a cabo mi propuesta curricular 16. Se quienes participan dentro de una propuesta curricular
	4.2. Puesta en marcha.	17. Conozco lo que debe llevar una evaluación para detectar niños con PA 18. Se hacer una entrevista para los padres de familia que tienen un hijo con PA 19. Sé que es importante contar con un espacio para realizar actividades con los niños con PA 20. Se con que materiales didácticos debe contar una institución para trabajar con niños con PA 21. Sé que es importante realizar visitas al salón de clases para poder detectar si el método que esta usando el profesor es el adecuado para trabajar con niños con PA 22. Sé que estrategias proporcionale al profesor para trabajar con niños con PA
	4.3. Seguimiento y evaluación.	23. Conozco los beneficios que aporta la evaluación continua a los niños con PA
5. Detección permanente.		24. Sé que características debe tener un niño con PA 25. Conozco las características que diferencian los problemas de aprendizaje de otras categorías de educación especial.

Para el procedimiento de aplicación y registro de datos se realizará de manera individual. El registro de los datos se realizará de manera escrita, obteniendo un registro por cada alumno participante. El análisis de datos se realizará de acuerdo a la frecuencia de respuestas de cada dimensión:

1. Participación en la construcción de la planeación de la escuela.
2. Detección inicial o exploratoria.
3. Proceso de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico.
4. Propuesta curricular adaptada.
5. Detección permanente.

B. Cuestionario de conocimientos sobre la atención de problemas de aprendizaje (CCAPA)

El CCAPA fue diseñado ex profeso para el estudio, su objetivo es identificar los conocimientos que los psicólogos educativos tienen sobre la evaluación, intervención y seguimiento psicopedagógico de alumnos con problemas de aprendizaje en el contexto de la integración educativa. Se trata de un cuestionario estructurado mixto que contiene quince reactivos construidos a partir del programa vigente de la asignatura de Problemas de aprendizaje (5° semestre). Los temas, reactivos, tipo de reactivos y opciones de respuesta se indican a continuación, con letras en itálica y negrita se indican las respuestas correctas:

Tabla 2. Reactivos de la CCAPA

Tema	Reactivo	Reactivo de...
1. El estudio de los problemas de aprendizaje		
1.1. Conceptualización de las dificultades de aprendizaje desde el enfoque cognitivo	1. El término <i>dificultad de aprendizaje</i> se refiere a: <i>Un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de habilidades de comprensión oral, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas (Defior, 1996, p. 23).</i>	Respuesta breve
1.2. Clasificación de las dificultades de aprendizaje	2. En la columna A aparecen una serie de características de las dificultades de aprendizaje (DA), relaciónelos con la clasificación o tipo de dificultad específica a la que pertenecen y que están en la columna B. <i>(1-e, 2-c, 3-a, 4-d)</i>	Apareamiento

Tabla 2. Continuación...

Tema	Reactivo Características de las DA	Reactivo de... Clasificación
	<p>() 1. Rendimiento bajo en el reconocimiento de palabras, velocidad o comprensión respecto a lo esperado por la edad cronológica, el cociente intelectual y la escolaridad propia del sujeto.</p> <p>() 2. Rendimiento en el cálculo o razonamiento por debajo de lo esperado por la edad cronológica, el cociente intelectual y la escolaridad propia del sujeto.</p> <p>() 3. Habilidad de escritura y composición escrita por debajo de lo esperado por la edad cronológica, el cociente intelectual y la escolaridad propia del sujeto.</p> <p>() 4. Rendimiento bajo en los procesos de memoria, atención, percepción, lenguaje y motricidad.</p>	<p>A) Dificultades de lectura</p> <p>B) Dificultades aritméticas</p> <p>C) Dificultades de la expresión escrita</p> <p>D) Dificultades en el desarrollo de la coordinación motriz</p> <p>E) Dificultades en los procesos cognitivos</p>
1.3. Clasificación etiológica de las dificultades de aprendizaje	<p>3. Subraye la respuesta que indique a qué tipo de factores etiológicos de las dificultades de aprendizaje se refieren la malnutrición, la pobreza del medio familiar y la pobreza lingüística:</p> <p>a) institucionales</p> <p>b) socioculturales</p> <p>c) neurofisiológicos</p>	Opción múltiple
1.4. Modelo ecológico de Bronfenbrenner	<p>4. Subraye la respuesta correcta que de acuerdo al sistema ecológico de Bronfenbrenner (1979) permite la comprensión del contexto en el que interacciona el niño, es decir, "un patrón de actividades, papeles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares":</p> <p>a) Microsistema</p> <p>b) Mesosistema</p> <p>c) Exosistema</p> <p>d) Macrosistema</p>	Opción múltiple
1.5. Modelo cognitivo	<p>5. En la estructura del sistema cognitivo, se denomina _____ a "los códigos que el sistema cognitivo utiliza durante el procesamiento de la información y que sirve para crear estructuras intermedias entre el <i>input</i> y el conocimiento almacenado", subraye la respuesta correcta que debería ir en el espacio en blanco.</p> <p>a) Arquitectura cognitiva</p> <p>b) Representación mental</p> <p>c) Proceso de tarea</p> <p>d) Procesos ejecutivo</p>	Opción múltiple

Tabla 2. Continuación...

Tema	Reactivo	Reactivo de...
2. Métodos y tipos de instrumentos para la evaluación		
2.1. Instrumentos estandarizados	6. Instrucciones: En la columna A aparecen una serie de instrumentos que pueden ser utilizados para la evaluación y diagnóstico de los niños con dificultades de aprendizaje, relacionalos con sus características o la forma de evaluación que aparecen en la columna B.	Apareamiento
2.2. Instrumentos específicos de tareas	Instrumentos de evaluación	Características
2.3. Observación de las actuaciones del niño	<input type="checkbox"/> 1. Test normativo. <input type="checkbox"/> 2. Test de criterio. <input type="checkbox"/> 3. Experimento de enseñanza. <input type="checkbox"/> 4. Procedimientos de observación	A) Proporcionan información sobre dónde se sitúa un individuo en relación con sus compañeros de la misma edad de acuerdo a una habilidad correcta. B) Proporcionan información sobre las destrezas requeridas para completar una tarea o conjunto de tareas. C) Proporcionan información detallada sobre las habilidades de procesamiento de información e indica el punto donde debe iniciar la enseñanza.
2.4. Conceptualización de las dificultades de aprendizaje desde el enfoque cognitivo	7. El <i>diagnóstico de las dificultades de aprendizaje</i> se refiere a <i>La identificación de una DA y un análisis detallado del problema. Supone identificar el tipo específico de DA que experimenta el niño y los procesos responsables de la dificultad, los cuales pueden ser internos, externos o combinados (Defior, 1996, p. 50-51).</i>	Respuesta breve
3. Problemas de aprendizaje específicos		
3.1. Dificultades de lenguaje	8. La tardía aparición de las palabras, es decir, el aprendizaje de palabras nuevas es más lento que el de los niños de edad lingüística similar se refiere a problemas de tipo: A) Fonológico B) Lexical y semántico C) Sintáctico D) Pragmático	Opción múltiple
3.2. Problemas de lectura	9. Coloque los siguientes criterios de exclusión para clasificar a los niños con DA en el orden en que deben ser evaluados. Asigne el 1 al primer criterio que debe evaluar y así sucesivamente hasta llegar al número 6 al último. <u>1</u> Un cociente intelectual (CI) de 90 o más en una escala de inteligencia estandarizada. <u>2</u> Visión y audición adecuadas. <u>3</u> Ausencia de discapacidades neurológicas o físicas graves. <u>4</u> Ausencia de problemas emocionales sociales significativos. <u>5</u> Carencia de desventajas socioeconómicas. <u>6</u> Oportunidades adecuadas para aprender a leer y escribir.	Jerarquización

Tabla 2. Continuación...

Tema	Reactivo	Reactivo de...
3.3. Comprensión lectora	10. La comprensión lectora se refiere a extraer el significado a partir de un texto a partir de la operación de un número amplio de procesos, entre ellos la decodificación, procesamiento de la estructura sintáctica y la integración de la información.	Completamiento
3.4. Producción escrita	11. Coloque los siguientes procesos de producción de un texto escrito en el orden en que deben realizarse de acuerdo al modelo cognitivo. Asigne el 1 al primer proceso y 3 al último. <u>1</u> Proceso de planificación. <u>2</u> Proceso de traducción. <u>3</u> Proceso de revisión.	Jerarquización
3.5. Producción escrita	12. Subraye la respuesta correcta que indique a que se refieren los procesos de ordenar frases desordenadas: construir frases a partir de palabras dadas; transformar un texto con frases simples en uno más complejo; y, completar un texto al que le faltan signos de puntuación. a) Procesos de revisión b) Procesos morfosintácticos c) Procesos léxicos d) Procesos de planificación	Opción múltiple
3.6. Dificultades específicas del número	13. El desarrollo de la habilidad de contar es primordial para el desarrollo de habilidades aritméticas básicas y constituye una de las principales dificultades específicas del número.	Completamiento
3.7. Dificultades generales (atención, memoria y PHI)	14. La atención se refiere al procesamiento selectivo de determinados <i>inputs</i> de entre el conjunto de estímulos que afectan a nuestros sentidos. Respecto a este proceso, los niños con DA suelen tener una peor actuación en las tareas de demandas cognitivas por distractores.	Completamiento
3.8. Dificultades generales (atención, memoria y PHI)	15. Es un proceso que se refiere al acceso a la información, la cual debe ser codificada, almacenada y recuperada. Los niños con DA se caracterizan porque los procesos de memoria son deficientes en mayor o menor medida.	Completamiento

C. Grupo focal

El grupo focal se entiende de acuerdo a la descripción de Gayou (2005):

Una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (pp. 131-132).

En este sentido, se realizaron grupos focales con el fin de que los participantes evaluaran la formación recibida durante sus estudios de licenciatura en relación con la atención e intervención psicopedagógica de niños con problemas de aprendizaje. Así los participantes aportarían datos para el análisis de la realidad desde su perspectiva como estudiantes. Las características de los grupos realizados fueron las siguientes:

Número de grupos: Se realizaron tres grupos, uno de alumnos de 6° semestre, uno de alumnos de 8° semestre y uno de alumnos egresados. Considerando que se sugiere al menos tres grupos y que en estos los participantes confirmaron la información que otros ya habían mencionado y aludiendo a la saturación de datos, no se realizaron más grupos.

Número de integrantes: Para cada grupo se invitaron a ocho personas, a pesar de la confirmación solo asistieron seis, de tal forma que cada grupo quedo conformado por estos seis integrantes.

Selección de los participantes: Los participantes fueron estudiantes o egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa, la participación fue voluntaria. Los horarios se organizaron en función de la disponibilidad de los estudiantes.

Duración: Cada grupo focal tuvo una duración de 2 horas, 10 minutos para la bienvenida, 20 se presentaron los resultados de la ESHAPP y el CCAPA. 1 hora con 20 minutos para la discusión y 10 minutos para el cierre.

Guía: después de presentar al grupo los resultados de la ESHAPP y CCAPA se les indicó lo siguiente: “Nos gustaría saber a qué motivos se pueden atribuir los resultados encontrados, de acuerdo con la experiencia de ustedes qué razones podrían comentarnos que expliquen lo encontrado en el estudio”. A partir de esta indicación, se solicitaba que indicaran los motivos y comentaran sus experiencias, tratando de no dar la pauta sobre algún tema en particular.

Conducción: El moderador, participó en un grupo focal antes de moderar los del estudio, en el cual un investigador con más experiencia modeló cómo debía dirigir al grupo para que el grupo no perdiera de vista el objetivo del grupo.

Desarrollo de la sesión: Para el desarrollo de la sesión se llevaron a cabo los siguientes momentos: bienvenida, encuadre técnico y despedida.

En la *bienvenida* se recibieron a los participantes, se les indicó el lugar donde la sesión se desarrollaría, se presentó el moderador, la persona que asistía como observador y llevaría un registro descriptivo y finalmente, se presentaron los asistentes de cada grupo.

El *encuadré técnico* consistió en indicarles a los asistentes los objetivos de la sesión y lo que se esperaba de ellas. Se indicó el tiempo que duraría la sesión, se indicó que las opiniones serían confidenciales y anónimas, por lo que en ningún momento o reporte del estudio se revelarían sus datos de identidad. Se indicó además, que esperaran a que la persona que hablaba terminara su participación, que solicitaran la palabra y el moderador anotaría el orden de participación. Finalmente, se señaló que la sesión se grabaría en audio, se solicitó el permiso, posteriormente, se indicó que se daría la palabra indicando su nombre, únicamente con el fin de identificar al participante al hacer la transcripción de la sesión.

En la *despedida* se agradeció la disposición y participación en el grupo, se sondeo cómo se sintieron los participantes durante la sesión.

Lugar de la reunión: las reuniones de los tres grupos fueron en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, se utilizó uno de los salones. El mobiliario se acomodó de forma que los participantes quedaran en una herradura para ver los resultados del estudio; posteriormente, se acomodaron para quedar en círculo incluyendo al moderador.

Materiales: Computadora, proyector, presentación del estudio, grabadora de audio digital, hojas para que los participantes registraran sus datos socio-demográficos y escolares, hojas blancas, lápices y plumas.

Registro: Se hizo un registro en audio de cada grupo y un observador hizo un registro descriptivo.

Análisis: Para el análisis de la información obtenida a través de los grupos focales se siguió el siguiente procedimiento:

1. Se realizó un registro en audio de cada grupo.
2. Después, se transcribió la discusión de cada uno de los grupos.
3. En seguida, se identificaron los temas de los se comentó.
4. Posteriormente, se elaboró una matriz de datos como la que se muestra en la tabla 3 para identificar los temas y las participantes.
5. A continuación, se identificaron las categorías para el análisis.
6. Finalmente, se presentan los datos en seis categorías.

Tabla 3. Matriz para el análisis de los datos de los grupos focales

Grupo Categoría de análisis	Grupo 1 Alumnos de 6°						Grupo 2 Alumnos de 8°						Grupo 3 Alumnos egresados					
	Participantes																	
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Tema 1	X					X		X		X				X			X	
Tema 2	X		X				X	X		X	X				X	X		X
Tema 3		X	X		X			X	X			X	X	X				X
Tema 4																		
Tema n																		

Las categorías en las que finalmente se agruparon los datos y que se presentan a continuación son: 1) Programa y lecturas de las asignaturas; 2) Actitudes y conocimientos de los alumnos; 3) Experiencia, conocimiento y estilos de enseñanza de los profesores; 4) Conocimiento sobre la aplicación de pruebas e instrumentos de diagnóstico; 5) Conocimientos y experiencia en realizar una evaluación psicopedagógica y 6) Desarrollo de habilidades para insertarse al campo laboral.

Plan de investigación

1. Se explico a los participantes el objetivo del estudio, así como, el hecho de que su participación fue voluntaria, sus respuestas no afectan sus calificaciones en cualquier asignatura que cursen y que se guardarán en anonimato sus datos personales.
2. En una sola aplicación se recabaran los datos de la ESHAPP y el CCAPA. Se utilizo un registro escrito por participante.
3. Una vez recabados los instrumentos se procedio a elaborar una base de datos y a realizar análisis estadísticos.
4. Posterior al análisis de los datos de la ESHAPP y el CCAPA, se realizaron los tres grupos focales.
5. Se transcribieron las sesiones de los grupos focales.
6. Para el análisis de datos de los grupos focales se realizó una matriz para identificar los temas y las categorías, posteriormente se hizo un análisis de contenido.

Resultados

A. Datos generales de los participantes

Participaron 200 estudiantes de la licenciatura en psicología educativa de la UPN, de los cuales el 17 % eran hombres y el 83 % mujeres.

En la figura 1 se muestra la distribución por género y edad de la población participante, en ella se puede ver que el 67.5% tiene 25 años o menos. La media del grupo es de 25.3 años con un rango de 35.

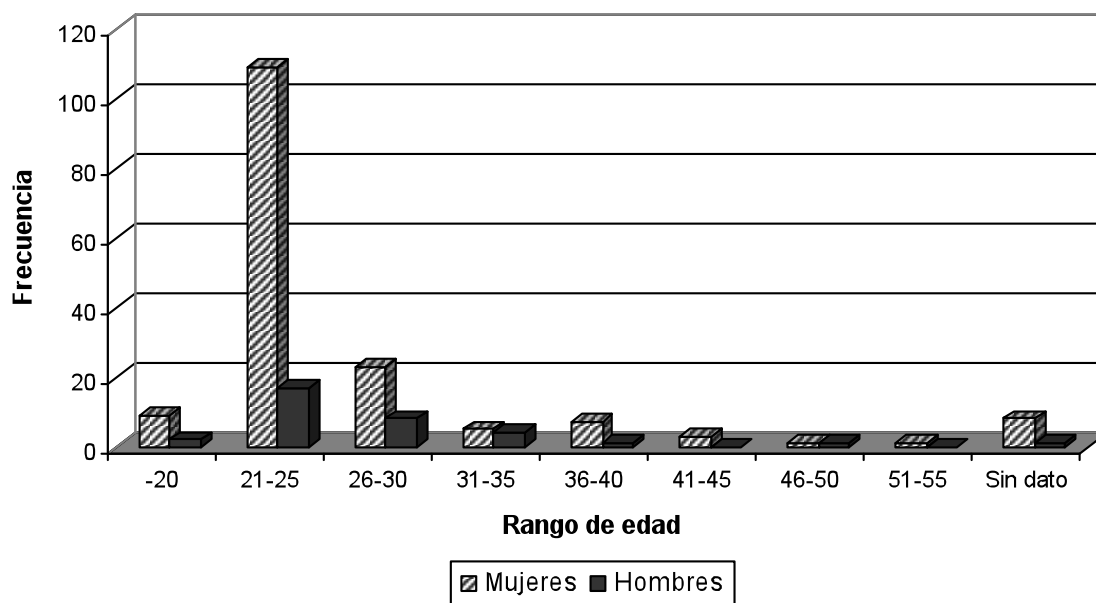


Figura 1. Distribución por género y edad

Los participantes que estaban inscritos en el tercer año cursaban 5° o 6° semestre, los que cursaban el cuarto año cursaban 7° u 8° semestre y los egresados habían concluido la carrera. En la figura 2 se muestra la distribución por género y año en el que cursaban al igual que los egresados.

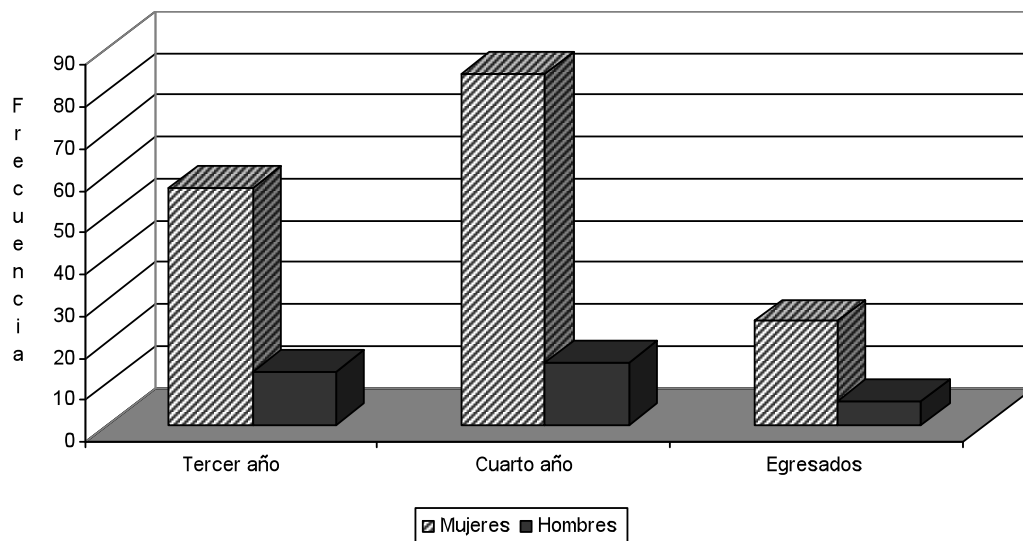


Figura 2. Distribución por género y año en curso

Respecto al turno un 30.5 % cursaban en el turno matutino, 54.5 % en el vespertino y de un 15% se desconoce, mismo que coincide con la población que ha egresado del programa.

Acerca de a los participantes que han cursado la asignatura de problemas de aprendizaje de 5° semestre, un 92% indicó que si la ha cursado. Del 8% que indica que no la ha cursado, 4.5 % está inscrito en el 3^{er} año y el 3.5% en el 4° año.

En relación con los estudiantes que han cursado el seminario taller de problemas del escolar e integración educativa 34.5% son estudiantes del 3^{er} año quienes no han cursado porque no corresponde la asignatura al semestre al que están inscritos. De los estudiantes que están inscritos en el 4° año 18.5% la han cursado el seminario y 9% de los egresados. En la siguiente figura se muestra la proporción de estudiantes que había o no, seminario.

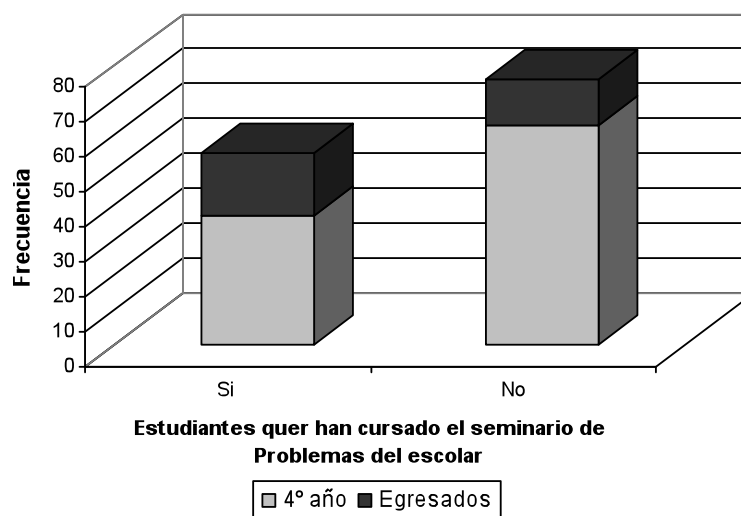


Figura 3. Distribución de estudiantes que cursaron el seminario de problemas del escolar

Referente a los estudiantes que han realizado el diagnóstico y evaluación psicopedagógica de algún alumno con problemas de aprendizaje se encontró que 45% si la han realizado, la mayoría de ellos cursan el 4° año o son egresados como se puede apreciar en la siguiente figura.

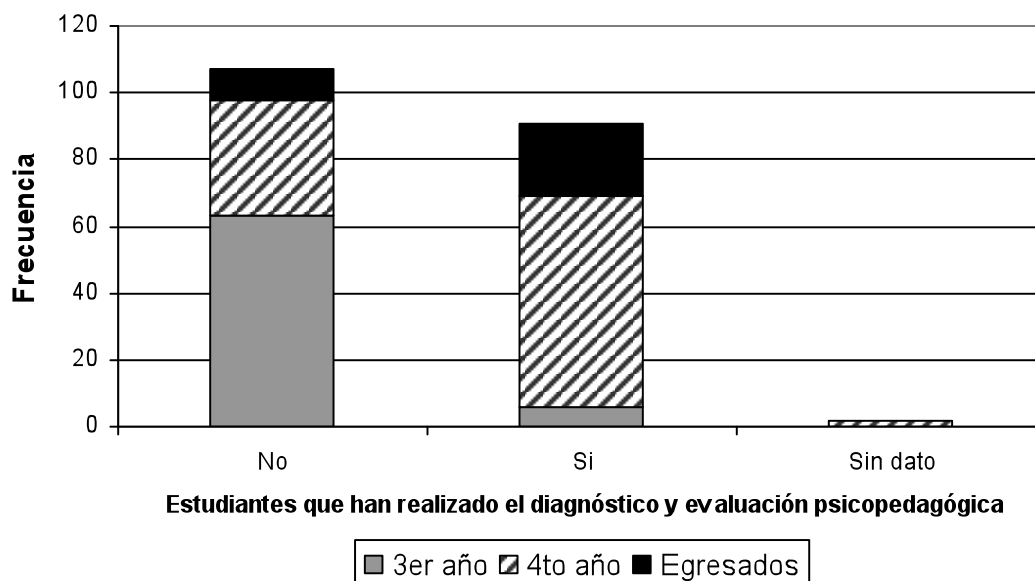


Figura 4. Distribución de estudiantes que han realizado un diagnóstico y evaluación psicopedagógica

En la tabla 4 se puede observar la distribución de estudiantes que han cursado el seminario de Problemas del escolar y han realizado una evaluación psicopedagógica.

Tabla 4. Distribución de estudiantes que ha realizado una evaluación psicopedagógica y han cursado el seminario de problemas del escolar.

Año	Total de estudiantes	Ha realizado la evaluación psicopedagógica	Ha realizado la evaluación y cursado en seminario de problemas del escolar
3°	70	6	1
4°	99	63	59
Egresados	31	22	17

En ella se puede ver que el 84.6% de los estudiantes que han realizado un diagnóstico y evaluación psicopedagógica también han cursado el seminario de problemas del escolar.

B. Escala de habilidades para la atención psicopedagógica (ESHAPP)

La ESHAPP tiene como propósito identificar las habilidades que los psicólogos educativos tienen sobre la evaluación, intervención y seguimiento psicopedagógico de alumnos con problemas de aprendizaje en el contexto de la integración educativa. Los resultados obtenidos por la prueba muestran que la media del grupo es de 71.02 con una desviación estándar de 16.26.

La ESHAPP está dividida en cinco dimensiones que corresponden a las actividades en las que el psicólogo debe participar de acuerdo al documento de Orientaciones de la SEP (2006) y son: 1. Participación en la construcción de la planeación de la escuela, 2. Detección inicial o exploratoria, 3. Proceso de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico, 4. Propuesta curricular adaptada, 5. Detección permanente, con un total de 24 reactivos. En seguida se muestran la Media y la moda del grupo en cada dimensión.

Tabla 5. Media y moda del grupo en las cinco dimensiones de la ESHAPP

Dimensión	Media	Moda
1. Participación en la construcción de la planeación de la escuela	3.00	48.0% suficiente conocimiento
2. Detección inicial o exploratoria	3.03	54.0% suficiente conocimiento
3. Proceso de evaluación e informe psicopedagógico	2.98	37.5% suficiente conocimiento
4. Propuesta curricular adaptada	2.90	46.0% suficiente conocimiento
5. Detección permanente	3.23	49.5% suficiente conocimiento

En la siguiente figura se pueden ver el comportamiento del grupo y su distribución en cada uno de los niveles de conocimiento, el rango es 24 a 43 aciertos ningún conocimiento; de 44 a 62 poco conocimiento; de 63 a 81 suficiente conocimiento; de 82 a 100 mucho conocimiento y de 101 a 120 completo conocimiento.

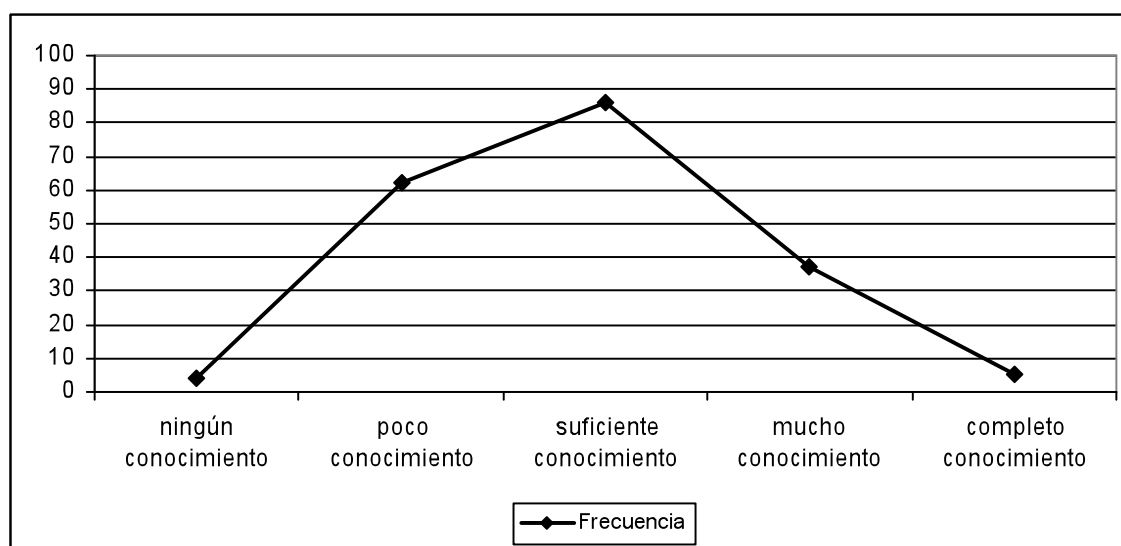


Figura 5. Distribución de la población en las cinco dimensiones de la ESHAPP

Lo cual significa que menos de la mayoría (71%) de los psicólogos educativos encuestados tienen poco o suficiente conocimiento en relación con la dimensión de **Participar en la construcción de la planeación de la escuela**, lo cual implica que

no conocen del todo la información puede aportar el psicólogo para elaborar el proyecto escolar que cada año entrega la escuela a la SEP y en el cual se indican las actividades a realizar con los niños con problemas de aprendizaje y con NEE durante el año escolar que corresponde.

En cuanto a la dimensión sobre ***Detección inicial o exploratoria*** que se refiere al análisis de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo y a una evaluación más profunda de algunos niños, los psicólogos educativos que participaron en el estudio señalan que tienen ningún conocimiento (3%), un poco conocimiento (23%), suficiente conocimiento (43%), mucho conocimiento (24%) y completo conocimiento (6%) para utilizar pruebas o diferentes procedimientos para identificar las competencias de los alumnos al inicio del ciclo escolar, realizar observaciones para identificar las formas en que los alumnos socializan, los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, los intereses y preferencias de los alumnos, descubrir cuáles son las barreras que limitan el aprendizaje y la participación e identificar alumnos con discapacidad evidente que requieran una evaluación más profunda, en estos casos, señalan que pueden realizar actividades que favorezcan a la integración de los niños con el resto del grupo y realizar estrategias para facilitar el aprendizaje así como la participación de los alumnos.

Respecto a la dimensión ***Proceso de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico***, que se refiere al uso de técnicas e instrumentos para realizar una evaluación más profunda en los niños que de acuerdo con los resultados de la detección inicial así lo requieran, los psicólogos educativos participantes perciben que tienen ningún conocimiento (6%), un poco conocimiento (28%), suficiente conocimiento (34%), mucho conocimiento (24%) y completo conocimiento (8%) para identificar qué tipo de instrumentos utilizar para determinar las necesidades educativas de alumnos con problemas de aprendizaje, conocen cómo hacer una evaluación psicopedagógica para detectar problemas de aprendizaje, conocen el tipo de información que debe contener un informe psicopedagógico y saben e realizar un informe psicopedagógico.

En relación con la dimensión **Propuesta curricular adaptada**, en lo que corresponde a la **elaboración** los psicólogos educativos que participaron en el estudio perciben que tienen ningún conocimiento (5%), un poco conocimiento (24%), suficiente conocimiento (43%), mucho conocimiento (23%) y completo conocimiento (5%) para que a partir de la planeación del maestro llevar a cabo la propuesta curricular y conocer los actores que deben participar en la elaboración de la propuesta curricular.

Respecto a la **puesta en marcha** de la propuesta curricular adaptada los psicólogos educativos participantes señalaron que tienen ningún conocimiento (5%), un poco conocimiento (31%), suficiente conocimiento (37%), mucho conocimiento (22%) y completo conocimiento (4%) respecto al conocimiento de lo que debe llevar una evaluación para detectar niños con necesidades educativas especiales asociadas a problemas de aprendizaje; saben cómo hacer una entrevista para los padres de familia que tienen un hijo con problemas de aprendizaje; saben cómo organizar el espacio para realizar actividades con los alumnos con problemas de aprendizaje; saben qué materiales didácticos son necesarios para trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje; saben qué información requieren de las visitas al salón de clases para detectar si el método que está usando el profesor es el adecuado para trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje; y saben qué estrategias proporcionale al profesor para trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje.

En relación con el **seguimiento y evaluación** de la propuesta curricular adaptada los psicólogos educativos que participaron en el estudio señalan que tienen ningún conocimiento (9%), un poco conocimiento (41%), suficiente conocimiento (33%), mucho conocimiento (15%) y completo conocimiento (2%) para saber cómo realizar una evaluación continua a los alumnos con problemas de aprendizaje y conocen los beneficios que aporta la evaluación continua a los niños con problemas de aprendizaje.

Finalmente, la dimensión sobre ***Detección permanente*** que a una constante evaluación y detección de niños con problemas de aprendizaje, los psicólogos educativos que participaron en el estudio señalan que tienen ningún conocimiento (4%), un poco conocimiento (21%), suficiente conocimiento (40%), mucho conocimiento (26%) y completo conocimiento (8%) para utilizar pruebas o diferentes procedimientos para conocer las características de un niño para ser considerado como alumno con problemas de aprendizaje y conocen las características que diferencian los problemas de aprendizaje de otras categorías de educación especial.

C. Cuestionario de conocimientos sobre la atención de problemas de aprendizaje (CCAPA)

El CCAPA se uso para identificar los conocimientos que los psicólogos educativos tienen sobre la evaluación, intervención y seguimiento psicopedagógico de alumnos con problemas de aprendizaje en el contexto de la integración educativa.

En la siguiente figura se pueden ver el comportamiento del grupo y su distribución en cada uno de los niveles de conocimiento, el rango es 1 a 5 aciertos ningún conocimiento; de 6 a 11 poco conocimiento; de 12 a 17 suficiente conocimiento; de 18 a 24 mucho conocimiento y de 25 a 30 completo conocimiento.

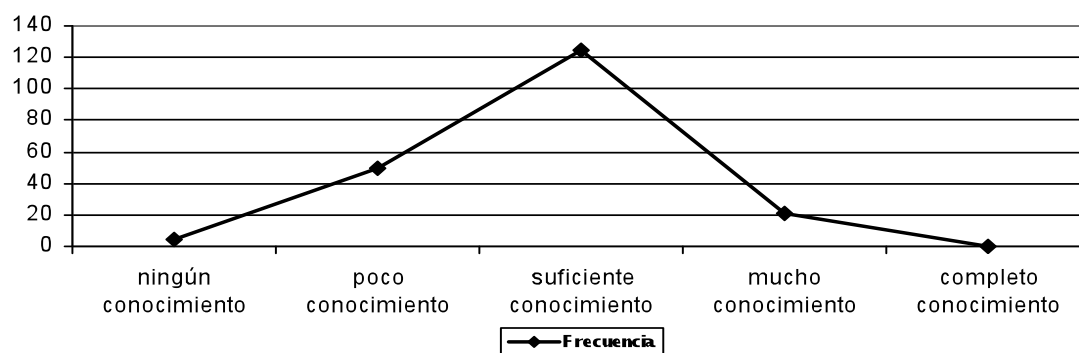


Figura 6. Distribución de la población en los cinco niveles de conocimiento del CCAPA

El mínimo es 2, el máximo 23, la media es de 14.29 con una desviación estándar de 3.41. Cabe resaltar que el 89.5% de la población encuestada, no completo correctamente más del 60% de la prueba (más de 18 puntos), lo cual quiere decir, que obtuvieron un puntaje no aprobatorio en la misma.

Respecto a la **definición de problemas de aprendizaje**, sólo el 64% respondió a la pregunta, estas respuestas se refieren a 19 características que se clasificaron en tres tipos de descripciones, la primera se refiere a la atribución de los problemas de aprendizaje a factores individuales; la segunda hace referencia a factores del medio ambiente; y la tercera se refiere a descripciones propias del modelo de integración o inclusión educativa.

a) Factores individuales de los problemas de aprendizaje (45.5%)

- El 19.5% mencionó que son una **dificultad** que presentan los alumnos en la adquisición del conocimiento de acuerdo a lo esperado a su edad cronológica.
- El 15.5% refirió que son **problemas** que tienen los sujetos para la adquisición de habilidades y conocimientos, pueden ser causados por problemas físicos, psicológicos, sociales, neurológicos o emocionales que dificultan el proceso de aprendizaje.
- El 4.5% dice que un **impedimento** o **padecimiento** en cualquier área, que impiden que el alumno adquiera conocimientos de acuerdo a su edad.
- El 4% de los alumnos mencionó que son **limitaciones** o **deficiencias** que presenta el niño y que retrasan su ritmo de aprendizaje.
- El 2% mencionó que es una **incapacidad** que presenta una persona para aprender y realizar tareas académicas, al contrario del resto de las personas.

En la atribución de los problemas de aprendizaje a factores intrínsecos cabe señalar que los psicólogos educativos participantes mantienen en su descripción términos como dificultad, impedimento, limitaciones, deficiencia o incapacidad, los cuales son sinónimos de no “problemas” pero describen las características de los niños y se mantiene la atribución a que la causa de los problemas de aprendizaje se encuentra dentro del individuo.

En esta caracterización de los problemas de aprendizaje se atribuyen a causas físicas, psicológicas, sociales, neurológicas o emocionales como causas de los problemas de aprendizaje; que si bien se reconoce que interfieren en el aprendizaje y que ayudan para hacer un diagnóstico diferencial, ya que los problemas de aprendizaje serían una consecuencia de estos factores. El 14% de los participantes señala que el problema se mide en relación con la edad del niño y sólo el 3% menciona que son en relación con el grado escolar.

b) Factores del medio ambiente problemas de aprendizaje (9.5%)

- El 2.5% mencionó que son un **obstáculo** en el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- El 3.5% refirió que es un **bajo rendimiento** en cualquier área escolar.
- El 2% refirió que son **complicaciones** o **falta de comprensión** de un contenido escolar.
- El 1.5% refirió que son **carencias** en las estrategias para la adquisición del aprendizaje que no permiten el desarrollo cognitivo del niño.

Los factores derivados del medio ambiente se ven como obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje o en el uso de estrategias que impiden la comprensión de contenidos escolares, así como el bajo rendimiento consecuencia de los mismos problemas de aprendizaje.

c) **Definición asociada a las necesidades educativas especiales (8%)**

- El 4.5% mencionó que son **barreras** que intervienen en el proceso de aprendizaje y que no permiten llevar el mismo ritmo de aprendizaje que el resto del grupo.
- El 3.5% refirió que son **necesidades educativas especiales** que los alumnos tienen a lo largo de aprendizaje dentro y fuera del aula.

En esta última definición sobre los problemas de aprendizaje, los participantes en el estudio sustituyen la caracterización con la definición de inclusión educativa aludiendo a las barreras para el aprendizaje, así como por la de necesidades educativas especiales.

En relación con el **diagnóstico de los problemas de aprendizaje** el 67% de los participantes del estudio respondieron a la pregunta y señalaron lo siguiente:

- El 32.5% mencionó que el diagnóstico se refiere a conocer las **deficiencias**, las **dificultades** y las **debilidades** que el niño presenta, como punto de partida para realizar una intervención pedagógica adecuada.
- El 28.5% señaló que es una **evaluación** busca conocer los problemas que tiene el niño, sintetiza y proporciona argumentos sobre las causas o las barreras que limitan el aprendizaje en cualquiera de las áreas del conocimiento. De estos el 18% mencionó que además, con ello se busca determinar una posible solución en el contexto escolar y familiar.
- El 6% mencionó que se refiere al proceso de **aplicación** de **test**, **pruebas** y **técnicas** de obtención de datos escolares y familiares, para utilizar ciertas estrategias para ayudar a solucionar el problema.

Se enfatiza que el diagnóstico como un elemento que ayuda a conocer la deficiencia, las dificultades y las debilidades, sin embargo, ninguno de los participantes hizo referencia a las fortalezas y capacidades de los niños que también son un punto de partida importante para planear la intervención. La mayoría de las definiciones sobre el diagnóstico se caracterizan porque, por una parte, señalan la búsqueda de las causas tanto en factores individuales como en factores ambientales, y por otra parte, se reconoce como el punto de partida para planear la intervención, buscar una solución, o utilizar estrategias.

En cuanto a las **causas** el 97.5% de los participantes identifica algunos factores etiológicos de los problemas de aprendizaje como es la malnutrición, la pobreza del medio familiar y la pobreza lingüística. En relación con las **perspectivas teóricas** un 41.5% de los participantes reconocen características del modelo ecológico de Bronfenbrenner y un 70% del modelo cognitivo.

Respecto a los **instrumentos de evaluación**, en lo que se refiere a los tipos de instrumentos que se pueden utilizar y sus características un 58% identificaron que el uso de un test normativo proporciona información sobre el individuo en relación con sus compañeros de la misma edad, un 30.5% identifica que el experimento de enseñanza proporciona información sobre las habilidades de procesamiento de información y un 19.5% reconoció que el test de criterio le proporcionan información sobre las destrezas requeridas para completar una tarea.

Sobre el procedimiento de evaluación y los criterios de exclusión del diagnóstico de problemas de aprendizaje, en la siguiente tabla, del lado izquierdo se muestran los criterios de exclusión de los PA en el orden de evaluación según la literatura, del lado derecho aparecen los porcentajes de evaluación que sugieren los alumnos.

Tabla 6. Orden de evaluación para clasificar a los niños con problemas de aprendizaje

Criterios de exclusión para clasificar a niños con problemas de aprendizaje	Orden de la evaluación que los participantes indicaron					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Un CI entre 90 y 110 en una escala de inteligencia estandarizada	<u>14.5%</u>	11.0%	16.0%	10.0%	23.5%	25.0%
Visión y audición adecuadas	19.0%	■	22.5%	12.5%	9.5%	3.5%
Ausencia de discapacidades neurológicas o físicas graves	41.5%	20.0%	<u>9.5%</u>	9.0%	9.0%	11.0%
Ausencia de problemas emocionales sociales significativos	5.5%	17.5%	20.5%	■	18.0%	8.5%
Carencia de desventajas socioeconómicas	7.5%	8.5%	19.0%	18.5%	<u>18.5%</u>	28.0%
Oportunidades adecuadas para aprender a leer y escribir	12.0%	10.0%	12.5%	20.0%	21.0%	■

Respecto a los **procesos básicos** necesarios para el aprendizaje, un porcentaje menor de los participantes reconocen que los niños con problemas de aprendizaje tienen un desempeño inadecuado en las tareas de demandas cognitivas, porque existen procesos deficientes como la atención (28%) y la memoria (21%).

Sobre los procesos implicados en el **aprendizaje de contenidos académicos**, los participantes en el estudio identifican en grados diferentes las habilidades que se ponen en juego respecto al lenguaje oral (42.5%), la comprensión lectora (26%), la de producción escrita (71%) y las habilidades aritméticas (10%). En estos procesos los niños con problemas de aprendizaje pueden tener un desarrollo más lento que el de los niños de edad similar.

Respecto a la identificación de problemas específicos de aprendizaje, un 97.5% de los psicólogos educativos participantes reconocieron las características de los problemas aritméticos, un 92% identificaron los problemas en la expresión escrita, un 89.5% los problemas de lectura, 80% los problemas en los procesos cognitivos.

D. Análisis cuantitativo

Diferencias de medias

Las diferencias de medias se determinaron con la prueba *t de student*

Tabla 7. Diferencias de medias de la ESHAPP y el CCAPA

Variable de comparación	Grupos	N	Media ESHAPP	t	p	Media CCAPA	t	p
Sexo	Hombre	34	68.38	-1.217	.225	13.85	-.810	.419
	Mujer	166	71.92	-1.361		14.37	-.846	
Turno	Matutino	76	71.95	.448	.655	14.62	1.083	.280
	Vespertino	124	70.94	.447		14.08	1.101	
Cursó problemas de aprendizaje	No	7	72.00	.118	.906	13.71	-.450	.653
	Si	193	71.30			14.31		

** Correlación significativa ≤ 0.01 .

* Correlación significativa ≤ 0.05 .

Como se puede observar en la tabla 7 no hay diferencias comparando las variables de sexo, turno y quienes cursaron y no cursaron la asignatura de problemas de aprendizaje. Pero si se encontraron estas en la comparación por año escolar como se muestra en las tablas 8 y 9.

Tabla 8. Diferencias de medias de la ESHAPP y el CCAPA

Variable de comparación	Grupos	N	Media ESHAPP	Media CCAPA
	3	70	63.57	15.10
Año escolar	4	99	75.33	13.49
	Egresados	31	76.00	14.97

Tabla 9. Diferencias de medias por año escolar

Año de comparación	ESHAPP		CCAPA	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
3° vs 4°	-5.330	.000**	3.345	.001**
4° vs egresados	-.222	.825	-1.996	.048*
3° vs egresados	-3.887	.000**	.179	.858

** Correlación significativa ≤ 0.01 .

* Correlación significativa ≤ 0.05 .

La diferencia entre alumnos de tercero y cuarto-egresados en la ESHAPP (3°-4° $t = -5.330$, $p = .000$; 3°-Egresados $t = -3.887$, $p = .000$) significa que hay una percepción de tener más habilidades en atender a niños con problemas de aprendizaje de los egresados y alumnos de cuarto año respecto a los alumnos de tercer año, sin embargo, la diferencia del CCAPA ($t = 3.345$, $p = .001$) señala que los alumnos de tercer año obtienen un puntaje más alto en la prueba de conocimientos que los de cuarto, esta diferencia podría ser por la temporalidad de la asignatura, ya que los alumnos de tercer año la acaban de cursar y los alumnos de cuarto tienen un año de haberla cursado.

La diferencia de medias entre alumnos del cuarto año y egresados se debe a que los últimos obtienen un puntaje más alto en el CCAPA, quizá debido a que han completado la mayoría de créditos de la carrera y algunos de ellos el seminario de problemas del escolar y en él han realizado una evaluación psicopedagógica, y en general, tienen más conocimientos sobre la atención de niños con problemas de aprendizaje.

Tabla 10. Diferencias de medias de la ESHAPP y el CCAPA de alumnos que cursaron seminario de problemas del escolar y realizaron una evaluación psicopedagógica.

Variable de comparación	Grupos	N	Media ESHAPP	t	p	Media CCAPA	t	p
Realizó diagnóstico y evaluación psicopedagógica	No	109	66.27	-5.402	.000**	14.51	1.038	.300
	Si	91	77.37			14.01		
Cursó seminario de problemas del escolar	No	145	68.60	-4.202	.000**	14.45	1.100	.273
	Si	55	78.49			13.85		

** Correlación significativa ≤ 0.01 .

* Correlación significativa ≤ 0.05 .

Para la ESHAPP hay diferencias estadísticamente significativas entre quienes han realizado un diagnóstico y evaluación psicopedagógica y quienes no lo han hecho ($t = -5.402$, $p = .000$), quien cursó seminario de tesis de problemas del escolar y quien no lo cursó ($t = -4.202$, $p = .000$). Un aspecto que puede explicar estos resultados es que cursar el seminario de problemas del escolar y realizar una evaluación psicopedagógica influyen en la percepción de que se tiene un dominio del conocimiento expresado en la ESHAPP, pero no necesariamente se expresa así en el CCAPA.

Correlaciones

El coeficiente de correlación se determinó con la prueba de coeficiente de correlación de producto-momento de Pearson.

No existe correlación entre los instrumentos, de tal forma que el nivel de conocimientos no se relaciona con la percepción de dominio de habilidades.

Nos hay diferencias para las variables de sexo, edad y turno en ninguna de las dos escalas.

No existe relación con haber cursado la asignatura de problemas del escolar con el puntaje obtenido en ambos instrumentos.

Para la **ESHAPP** hay diferencias estadísticamente significativas entre quienes han realizado un diagnóstico y evaluación psicopedagógica y quienes no lo han hecho, quien curso seminario de tesis de problemas del escolar y quien no lo curso, también para los que se encuentran en el último año de la carrera o son egresados y quienes cursan el tercer año. Esto significa que mayor avance de la carrera, mayor puntaje en ESHAPP.

Respecto a **CCAPA** sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas con la variable de edad y es negativa, lo cual significa que los estudiantes más jóvenes son quienes obtienen puntajes más altos en el CCAPA.

Estos datos indican que el hecho de encontrarse en el último año de la carrera, cursar el seminario de tesis de problemas del escolar e integración educativa y tener la experiencia de haber realizado al menos una evaluación psicopedagógica son factores que influyen en la percepción de que se tiene un dominio del conocimiento para atender a los niños con problemas de aprendizaje en el contexto de la integración educativa, pero no necesariamente se expresa así en el dominio de conocimientos para ello.

Tabla 11. Correlaciones entre variables personales, de escolaridad y los resultados de la ESHAPP y CCAPA

		Sexo	Edad	Año escolar	Turno	Realizó Dx y EEP ¹	Cursó PA ²	Cursó SPE ³	ESHAPP	CCAPA
Sexo	<i>r</i>		-.087	.007	.002	.093	.131	.040	.086	.057
	<i>p</i>		.222	.919	.975	.191	.064	.572	.225	.419
Edad	<i>r</i>			.233	.227	.225	-.142	.227	.014	-.223
	<i>p</i>			.001	.001	.001	.046	.001	.846	.002**
Año escolar	<i>r</i>				.093	.496	-.054	.454	.326	-.077
	<i>p</i>				.189	.000	.445	.000	.000**	.277
Turno	<i>r</i>					.177	.019	-.025	-.032	-.077
	<i>p</i>					.012	.789	.721	.655	.280
Realizó Dx y EEP	<i>r</i>						-.045	.449	.358	-.074
	<i>p</i>						.531	.000	.000**	.300
Cursó PA	<i>r</i>							-.005	-.008	.032
	<i>p</i>							.949	.906	.653
Cursó SPE	<i>r</i>								.286	-.078
	<i>p</i>								.000**	.273
ESHAPP	<i>r</i>									.027
	<i>p</i>									.706
CCAPA	<i>r</i>									
	<i>p</i>									

** Correlación significativa ≤ 0.01 .

* Correlación significativa ≤ 0.05 .

¹ Realizó diagnóstico y evaluación psicopedagógica

² Cursó problemas de aprendizaje

³ Cursó seminario de problemas del escolar

El puntaje de CCAPA no es un predictor de la percepción de habilidades para la atención psicopedagógica que tienen los alumnos ni viceversa.

Tabla 12. Predicción de habilidades a través del CCAPA

		Cuestionario de conocimientos sobre la atención de los problemas de aprendizaje					
		Nivel de conocimiento					
		Ninguno	Poco	Suficiente	Mucho	Completo	Total
Escala de habilidades para la atención psicopedagógica	Ninguno	--	3	1	--	--	4
	Poco	2	16	36	9	--	63
	Suficiente	1	15	62	8	--	86
	Mucho	1	12	21	3	--	37
	Completo	--	4	5	1	--	10
	Total	4	50	125	21	--	200

E. Grupo focal

Datos generales de los participantes en el grupo focal

Participaron 18 estudiantes de la licenciatura en psicología educativa de la UPN, de los cuales el 61 % mujeres; el 78% del turno vespertino, el 33.3% cursaban 6° semestre, el 33.3% cursaban el 8° semestre y el 33.3% eran egresados, el 100% había realizado una diagnóstico y evaluación psicopedagógica; el 89% había cursado la asignatura de problemas de aprendizaje y el 17% habían cursado el seminario de problemas del escolar.

En la tabla siguiente se muestran los datos escolares y experiencia en la evaluación e intervención de niños con problemas de aprendizaje.

Tabla 13. Participantes en los grupos focales

Seudónimo	Género	Edad	Turno	Semestre	Dx-EPP	PA	SPE
Pilar	F	23	M	6	1	1	0
Luis	M	26	V	6	1	1	0
Ángela	M	29	M	6	1	1	0
Oscar	M	21	V	6	1	1	0
Ana Laura	M	22	M	6	1	1	0
Susana	M	23	M	6	1	1	0
Alejandra	F	22	V	8	1	1	0
Nancy	F	29	V	8	1	1	0
Patricia	F	37	V	8	1	1	0
Arturo	M	35	V	8	1	0	1
Nadia	F	28	V	8	1	1	0
Zyanya	F	28	V	8	1	1	0
Eduardo	M	30	V	E	1	0	1
Amanda	F	23	V	E	1	1	0
Minerva	F	24	V	E	1	1	0
Norma	F	26	V	E	1	1	1
Georgina	F	29	V	E	1	1	0
Joselyn	F	24	V	E	1	1	0

Programa y lecturas de las asignaturas

Respecto a los programas de las asignaturas y el material de las mismas, los participantes comentaron los siguientes aspectos como causas que dificultan el aprendizaje, no solo de los contenidos sobre los problemas de aprendizaje:

Uno de los problemas identificados es que existen materias que los alumnos consideran que no les sirven mucho, como son las materias del área curricular socio-histórica, por ejemplo, Eduardo señaló *“como la del estado, que no sirve mucho y mejor deberían utilizar ese espacio para dar más materias que nos sean*

más útiles” y en otro de los grupos focales Georgina comentó “Tres semestres tomando historia, cuando tienen más peso otras materias”.

Otro de los problemas que plantean son la actualización de las antologías, los participantes mencionaron que la mayoría tiene lecturas que no están actualizadas, por ejemplo, *“nos siguen enseñando cosas viejísimas aunque los enfoques han cambiado”* Joselyn; *“Las antologías son muy deficientes y están atrasadísimas”* Zyanya.

Sobre todo los alumnos que se encontraban cursando el octavo semestre y los alumnos que ya habían egresado señalaron que, específicamente, en el momento de comenzar a realizar la tesis se percataron que las lecturas de las antologías no les eran útiles y era necesario revisar bibliografía más actualizada, en este sentido comentaron: *“Compras la antología pero los temas son muy antiguos y necesitas buscar más información; ahora que hago la tesis, me doy cuenta que todo lo de las antologías ya no te sirve y tienes que buscar más información”* Amanda; *“Hay cambios importantes en la SEP, por ejemplo, el currículum por competencias, en la secundaria hay cambios por la RIEB y nosotros no estamos actualizados”* Zyanya.

En relación con la calidad del material, los alumnos explicaron que un factor que influye en la comprensión de los temas, en el sentido de que es difícil leer las copias, Pilar nos dijo que *“las copias no se ven, tienes que ir al libro y sacarle copias”*, también señalaron que las lecturas están incompletas, por ejemplo, *“de la antología que te dan en las copias faltan 15 hojas y los maestros no te las dan, mejor te piden que se busques otra lectura”* Luis.

Un punto más que tocaron los alumnos fueron los contenidos de las asignaturas, en este sentido señalaron que el contenido de la materia difiere con el nombre, en gran medida porque los maestros cambian los temas y las lecturas del programa: *“En ciencia en sociedad se leyó el machismo invisible y la asignatura se basó en eso”* Luis; *“En la materia de Problemas de Aprendizaje tampoco vimos nada sobre*

el tema de la materia, después cuando estuve en un trabajo me preguntaban qué sabía de problemas de aprendizaje y de lenguaje y no sabía nada” Joselyn.

Finalmente, Nancy señaló que *“las lecturas están descontextualizadas, leemos de todo lo que pasa en España y de México nada, eso hace difícil comprender los temas”*.

Actitudes y conocimientos de los alumnos

Una de las razones que los participantes dan para los resultados obtenidos en el CCAPA es la ansiedad que les generó responder el instrumento ya que lo vieron como una evaluación o exámenes *“puede influir el estrés de contestar, el que nos ponemos nerviosos”* Luis. También comentaron los alumnos egresados que un factor es la especificidad de las preguntas pueden influir, ya que recuerdan la información de manera global, pero lo específico ya no se recuerda, como comentó Amanda *“tenemos el conocimiento de temas generales, pero cuando nos preguntan cosas muy específicas, ya no recordamos la información, no sabemos tanto y baja nuestra capacidad para responder bien”*.

También los participantes comentaron como una explicación a los resultados obtenidos, que la forma en que se utilizan las lecturas y las antologías, en este sentido señalaron que en ocasiones ni las leen, algunos aunque tienen el material sólo lo utilizan si los maestros dejan tareas, por ejemplo, *“tenemos la antología y si el maestro pide un resumen, entonces la lees”* Oscar. Otros comentaron que lo que sucede es que a muchos alumnos se preocupan por las calificaciones, pero en aprender los contenidos de las asignaturas, en este sentido, Luis señaló: *“Nos preocupamos más por la calificación que por aprender, muchas veces no ponemos empeño lo que importa es que nos pasen”*. Finalmente, comentaron que no debería sorprender que los alumnos no respondan correctamente una evaluación que está basada en la antología, ya que como señaló Irais *“Los maestros no piden la antología y los alumnos ni siquiera revisan lo que debe contener”*.

Respecto a la correlación entre los resultados de la ESHAPP y el haber cursado el Seminario de problemas del escolar e integración educativa, los participantes comentaron que aquellos no han tomado este seminario, no tienen conocimientos sobre las problemáticas de aprendizaje de los niños ya que estos temas no se revisan en los demás seminarios. Su única referencia es lo que vieron en la asignatura de Problemas de aprendizaje. Al respecto Minerva comentó *“yo tomé el seminario de procesos grupales y es diferente, aunque creo que tengo la habilidad para atender a un niño con problemas de aprendizaje si fuera necesario, pero si me hacen un cuestionario específico no podría responderlo bien porque yo no ví esos temas”*. “Como tomé el seminario de orientación, no me siento capaz para trabajar con niños con problemas de aprendizaje o de lenguaje. Vi los temas muy generales, no vi nada en específico” Pilar. “Yo no me siento capacitada para atender niños con problemas, yo tomé el seminario de orientación y sólo tomé la materia de problemas de aprendizaje” Amanda.

Otro elemento que los alumnos consideran que influye en los conocimientos sobre los problemas de aprendizaje es el compromiso que tienen con su aprendizaje y la necesidad de buscar de información y aprender aquello que en las aulas no aprendieron. Sin embargo, consideran que tarde se dan cuenta que no adquirieron algunas habilidades necesarias para ello. Al respecto señalaron: *“el problema es que no te enseñan a investigar porque te dan las lecturas y ya no tienes que buscar más, cuando hicimos la tesis nos dimos cuenta que no sabíamos hacer una investigación documental”* Norma; *“Después te dabas cuenta que no estaba todo bien y que quedaron dudas. A mí, me quedaron dudas, por ejemplo, con la teoría ecológica y me costó entenderle, pero lo hice por mi tesis, pero en clase no me lo explicaron bien”* Eduardo; *“mi tesis no tiene nada que ver con los problemas de aprendizaje, ahora que ya pasó el tiempo ya no tengo clara la información de la materia. Antes veía niños que hablaban mal y por curiosidad buscaba información, pero ahora creo que no sé nada”* Amanda.

Experiencia, conocimiento y estilos de enseñanza de los profesores

Otra de las causas de los resultados encontrados en la aplicación de la ESHAPP y el CCAPA, según los participantes, es atribuible a los profesores que imparten las asignaturas, aunque hicieron referencia a asignaturas relacionadas con el tema del estudio como es **Problemas de aprendizaje** de 5° semestre y **Elementos de psicodiagnóstico** de 6° semestre, también comentaron experiencias con otras asignaturas en las que se ven contenidos relacionados como es el caso de **Cognición y enseñanza** de 3°.

Entre los comentarios destaca que los profesores no asumen la responsabilidad de presentar los temas y sobre todo de explicarlos, ya que delegan esta responsabilidad en los alumnos que tienen que exponer los temas de la asignatura. “que tan significativo sean los temas y puedas recordar la información vista también depende del maestro, ya que muchos sólo asignan temas para exponer” Zyanya; *“los maestros se deslindan de la responsabilidad y deja que los alumnos expongan y no aclaran las dudas”* Luis.

Otro problema identificado es que los profesores cambian las lecturas de la antología y las actualizan “el maestro decide que da y que no dependiendo de su perspectiva de la materia, algunos maestros actualizan la antología porque es muy vieja la bibliografía” Pilar. *“El maestro [de problemas de aprendizaje] no dio la antología, pero siento que sé de teoría porque nos dio sus copias que eran muy buenas. Lo malo es que me quede con la teoría y no vimos cosas prácticas”* Joselyn.

Otros profesores dan temas que no sólo no corresponden a la asignatura, sino que no están enmarcados en el estudio de la psicología, por lo que los alumnos se quedan con dudas de temas que ni siquiera tocaron y después son la base para entender otros temas en asignaturas posteriores *“En comunicación, la profesora me dio clases de periodismo, radio, televisión e internet, no vimos nada de la*

comunicación en psicología” Susana. “En problemas vimos que es lo de inclusión educativa y las necesidades educativas especiales, pero de los problemas de aprendizaje, no vimos nada” Ana Laura.

También reconocen como problema el uso de estrategias inadecuadas por parte de los profesores para enseñar los contenidos, en particular, aquellos que se relacionan con la aplicación de pruebas de evaluación psicométrica. *“La maestra de elementos [de psicodiagnóstico] nos enseñó más de 30 pruebas en un semestre, teníamos que hacer un resumen, una auto-aplicación y además aplicársela a otra persona, al final eligió cinco de esas pruebas para que se las aplicáramos a un niño y hacer un informe” Luis. “La maestra que yo tuve [en Elementos de psicodiagnóstico] nos dejó 46 tareas, no pasabas si no las tenías completas, así que nos pasamos el semestre haciendo tareas, pero la maestra no nos resolvía dudas, ni nos explicaba” Arturo. “En instrumentos no aprendí ni siquiera a aplicar e interpretar dos pruebas que vimos en el semestre. Otros grupos vieron más instrumentos y me siento con huecos en esa materia” Eduardo. “Sólo vi dos instrumentos, si le preguntabas a la maestra te regañaba, salí en blanco de esa materia” Georgina.*

Otros consideran que el maestro que tuvieron en Elementos de psicodiagnóstico fue bueno y aprendieron, aunque los materiales y temas no les ayuden a detectar problemas escolares, por ejemplo Pilar comentó que *“Importa la cantidad pero también la calidad, en clase vimos cuatro pruebas, se hacía la exposición de la prueba y las maestra nos enseñaba cómo se aplicaba, nos resolvía las dudas antes de aplicársela a los niños. También nos enseñó cosas del psicoanálisis”.*

Finalmente, los participantes también señalaron como un factor importante la preparación y conocimientos de los profesores sobre los temas de la asignatura, ya que aunque cada profesor tiene un ritmo para trabajar, existen diferencias importantes entre profesores. Al respecto comentaron: *“Es importante porque vez diferentes los temas con el profesor. Algunos van muy rápido y quieren que veas*

mucho. Otros sólo se basan en la antología y no te dan más. Otros, de verdad no se entiende como les asignaron la materia, ya que no tienen conocimientos de la misma y no tiene que ver con su formación” Zyanya. “Los profesores no están preparados para dar las materias que impartieron. No están capacitados, no trabajan en el área, entonces cómo puedes confiar en lo que te dicen o pedirle ayuda” Nancy. “Es diferente con cada maestro, eliges a uno y después te das cuenta que otros hacen prácticas y salen, van a escuelas; otros hicieron muchas cosas y tú te quedas sólo con la teoría” Joselyn.

Conocimientos sobre la aplicación de pruebas e instrumentos de diagnóstico

Respecto a los conocimientos sobre la aplicación de pruebas psicométricas los psicólogos educativos participantes reconocen que son indispensables para el desempeño adecuado en el campo laboral, este tema se tratará más adelante con más detalle. Respecto a las deficiencias que identifican tienen y que se vinculan con los resultados del estudio respecto a los problemas de aprendizaje y las formas de evaluación y diagnóstico, señalaron tres problemas.

El primero se refiere a la disponibilidad del material, ya que son caras y no todos pueden comprar las pruebas originales, además de que nos e las venden y requieren de que un psicólogo con cédula las compre por ellos. Algunos señalaron que hay personas que les ofrecen una copia no original de la prueba, la mayoría de ellos recurre a la copia porque es barata y con ella pueden hacer las actividades para aprobar la materia. Respecto al material que está en la biblioteca de la UPN señalaron que nos es fácil de que se los presten además que está incompleto, por ejemplo, Luis señaló *“En la biblioteca están incompletas las pruebas, se usan piratas, y eso no es confiable. No puedes usarlo en las condiciones apropiadas. Lo tienes que conseguir con alguien que te lo presté. Hay maestros que he tenido en otras materias que están dispuestos a conseguirlas por nosotros”*.

El segundo problema es que no se sienten con la capacidad para la aplicar, analizar e interpretar la pruebas psicométricas y usarlas como una herramienta para el diagnóstico de los niños, identificación de los problemas que presentan a través de ellas y usar sus resultados como punto de partida para la intervención. Al respecto comentaron: *“También tengo problemas para hacer los análisis de resultados, ya que no me enseñaron a hacerlo”* Eduardo. *“Cuando empecé aplicar instrumentos para la tesis no supe hacerlo y tuve que repetir la aplicación para hacerla bien”* Norma. *“No me siento preparada para aplicar pruebas, en clase sólo vimos dos, el Bender y Test de la Figura Humana”* Minerva. *“Yo aprendí, las conozco de manera general pero no me siento capaz para aplicarlas aunque saqué nueve”* Iris. *“Ahora que trabajo en cosas de psicomotricidad, ahora descubro que hay muchísimos instrumentos y yo sólo pude aprender cuatro en clase”* Norma.

Finalmente, consideran que el tiempo destinado para aprender la aplicación e interpretación de las pruebas es muy poco en relación con los contenidos que deben aprender. En este sentido señalaron: *“Solo es una materia y ahí tienes que ver todo”* Minerva. *“Un semestre para aprender a aplicar una prueba no es suficiente, debería haber un diplomado o más información en otras materias”* Amanda. *“Es una de las materias más importantes para un psicólogo porque en cualquier trabajo te piden que las apliques y no da tiempo de ver todo”* Zyanya. *“No se profundiza en la aplicación, la técnica te la da la experiencia en aplicar instrumentos o realizar intervenciones”* Norma. *“Yo hice el servicio con niños, en la materia de Elementos de psicodiagnóstico sólo aprendí dos pruebas y una a la mitad, no sabía qué hacer para evaluarlos porque esas pruebas no eran suficientes”* Joselyn.

Conocimientos y experiencia en la evaluación diagnóstica y diseño de programas de intervención

Los participantes del estudio señalaron que tienen algunos conocimientos para realizar una evaluación diagnóstica y psicopedagógica, pero estos son muy vagos, en parte sus respuestas hacen evidente que desconocen parte del proceso, por ejemplo, comentaron: *“en clase me enseñaron que se debe dar un informe positivo a la familia, dar sugerencias”* Luis. *“En otra materia, me explicaron lo que debe contener la evaluación psicopedagógica y me quedo más claro lo que se tiene que hacer”* Eduardo.

También los participantes relataron experiencias de frustración cuando han tenido que evaluar o se han enfrentado a la necesidad de hacer un diagnóstico, algunas de ellas son: *“Hice el servicio social con niños, tenía que hacer un diagnóstico y detectar qué problema tenía el niño y dije cómo le hago”* Georgina. *“Por ejemplo trabajamos con un niño cuatro días y se la pasaba pegando a los demás. La psicóloga de la escuela lo atendió y sólo nos dijeron que tenía problemas pero no nos dijeron qué clase de problemas y me quede con la espinita de qué era lo que tenía el alumno. No sé cómo diagnosticar o saber qué hacer en ese tipo de situaciones. Pienso que puede tener algo, pero cómo lo compruebas, qué utilizó, no sé, eso me falta”* Eduardo.

Respecto a los programas de intervención los participantes señalaron que desconocen cómo hacer una intervención y por donde tienen que comenzar, mencionaron lo siguiente: *“Cuando tuve que trabajar con niños con problemas de aprendizaje y de psicomotricidad no tuve las herramientas para hacer un diagnóstico adecuado, más o menos pude hacer una intervención, pero no estuvo basada en un diagnóstico”* Joselyn. *“No estoy preparada para atender niños con problemas de lenguaje o aprendizaje, no sé qué hacer”* Nadia. *“Yo no estoy preparada para atender a los niños con problemas de aprendizaje, pasé en extraordinario y creo que no aprendí, no sabría por dónde empezar”* Zyanya. *“No*

me siento con las habilidades para atender niños con problemas de aprendizaje” Ana Laura.

Algunos participantes de 8° y egresados se sienten más capaces pero no porque lo aprendieron en clase, lo hicieron en la práctica cuando realizaron su servicio social, por ejemplo, comentaron: *“En el servicio trabajé con niños y te das cuenta que los niños tienen algo, le buscas y aunque sea poco le ayudas” Patricia. “Podría decir que sí, por lo de mi tema de tesis (es sobre ciegos) porque me ha servido, pero no para atender a un niño que tenga otra discapacidad, no podría” Eduardo. “Trabajé un año en el CEPAED, ahí fue muy padre porque pude trabajar con los padres y con los niños. Aunque es muy bueno, pero no es parte de las actividades de la carrera” Joselyn.*

Desarrollo de habilidades para insertarse en el campo laboral

Los participantes señalaron la necesidad que perciben de capacitarse más.

“Ahora he ido a cursos, a conferencias porque me di cuenta que me falta mucho de lo que puede abarcar la psicología educativa” Joselyn. “No me siento capacitada, pero es responsabilidad de nosotros, muchos buscamos a los maestros que sólo nos dejaban ensayos, así seguro pasábamos” Georgina. “Puedo ser una buena psicóloga porque me interesa, pero necesito actualizarme, es mi compromiso y necesito de la práctica profesional” Zyanya.

Los participantes comentaron como ha sido su experiencia al insertarse al campo laboral, los egresados platicaron sus experiencias, en primer lugar, se relacionan con las habilidades que requieren para ser contratados, al respecto señalaron lo siguiente: *“He enviado mi currículum para trabajar, pero me piden que sepa aplicar pruebas y como no sé, pues tengo que buscarle en otro lado, ya sé que las voy a necesitar y por lo tanto voy a tener que pagar un curso” Georgina. “En los trabajos de psicólogo educativo, en todos te piden que sepas aplicar pruebas, reducen el*

trabajo a la aplicación de pruebas, y eso es justo lo que no sabemos hacer” Minerva. *“Sabes qué es y cómo se define pero no sabes qué hacer con ellas, eso es lo que te piden cuando vas a una entrevista de trabajo”* Minerva.

En segundo lugar, señalaron algunas experiencias de frustración una vez que han trabajado en alguna institución, ya que no tienen los conocimientos suficientes y no se sienten capaces de hacerlo, así señalaron lo siguiente: *“Por mi tesis trabajo con niños ciegos, tuve problemas porque al trabajar con los niños las actividades fue muy diferente. Había cosas que no consideramos, por ejemplo, al planear nuestras actividades no consideramos que el niño no veía y no se podía realizar tal como lo habíamos planeado”* Eduardo. *“Mi primera experiencia laboral fue muy frustrante. La primera vez que tuve que aplicar un WISC fue de miedo porque no sabía ni aplicar las pruebas ni interpretarlas. No sabía cómo empezar la intervención”* Norma. *“Es diferente que cuando trabajas en una institución. Donde trabajo tengo un niño con diagnóstico de TDA (Trastorno por déficit de atención), pero a mí en las pruebas no me da ese diagnóstico y no me siento capaz para decir que no es correcto, aunque lo haya hecho el psiquiátrico”* Nancy.

Los participantes señalaron la necesidad de tomar cursos y de que la universidad les proporcione las herramientas necesarias, al respecto mencionaron lo siguiente: *“Faltan cursos para retroalimentar lo aprendido en las materias, contextualizarlo aprendido en la práctica”* Pilar. *“Ahora toca buscar un diplomado, un taller o algo para aprender de lo que tienes dudas, de lo que no entendiste”* Eduardo. *“Los cursos que se anuncian en la UPN tienen costo y los del CAE no atienden estas necesidades aunque los alumnos tengan el interés de tomarlos”* Luis. *“Sí, tienes que tomar un curso para cubrir lo que no aprendes, hay cursos en la escuela, pero lo que vez en un semestre quieren dártelo en dos semanas”* Amanda.

Los participantes indicaron que es preciso tomar cursos para subsanar las deficiencias de conocimientos, ya que consideran que de esa manera van a poder ingresar al campo laboral mejor capacitados, así comentaron: *“Yo tomé uno de los*

cursos que ofrecen y aprendí, pero no fue en la escuela” Zyanya. “Es frustrante que tengas que pagar \$5000 pesos para tomar un curso, porque en 4 años de carrera no te pudieron enseñar” Joselyn. “Entonces tienes que tomarlos en otro lado, porque en un semestre no lo aprendiste. En otros lugares puedes tardar más pero a lo mejor tienes más tiempo para verlo. Las materias son más prácticas. Cuando busque un trabajo que voy a hacer si no tengo los conocimientos que se supone debía aprender” Minerva.

Finalmente, los participantes señalaron la necesidad de tener mayor experiencia práctica, para atender a los niños con problemas de aprendizaje ya que la teoría no es suficiente cuando se enfrentan a la realidad, así los participantes comentaron: *“Influye la práctica, no tenemos prácticas en las materias anteriores” Pilar. “También tiene que ver que después lo pones en práctica” Oscar. “Hace falta llevar más a la práctica lo que se aprende, aunque es difícil porque muchos trabajan y solo tienen el tiempo para trabajar, estudiar y hacer las tareas” Eduardo. “En la escuela te enseñan ciertos conceptos, pero no hacer qué hacer después con ellos, al menos que nos den un ejercicio de qué hacer en esos casos” Minerva. “Por ejemplo en la UNAM los alumnos desde cuarto semestre van a prácticas, diagnostican y tienen experiencia. En el currículum hace falta tener práctica, complementar la teoría en la práctica, son importantes ambas. En la carrera tienes un concepto de lo que es la psicología educativa, cuando estás en el servicio o trabajas te das cuentas que es otra cosa y no sabes ni aplicar pruebas ni hacer otras cosas” Joselyn.*

Conclusiones

Este trabajo de investigación ha sido concluido satisfactoriamente, para mi preparación profesional, tomando como tema Atención Psicopedagógica de Alumnos con Problemas de Aprendizaje: conocimientos y habilidades del psicólogo educativo, donde pudimos ver los problemas de aprendizaje desde sus inicios y entendiéndolos mediante cuatro enfoques, el neurológico, cognitivo, procesamiento de la información y ecológico, para posteriormente retomarlo desde la integración educativa.

Esta investigación nos ayudo a darnos cuenta de la problemática que tenemos los estudiantes de psicología educativa al momento de realizar una intervención psicopedagógica, esto con la ayuda de los instrumentos: CCAPA y ESHAPP, donde los resultados que se obtuvieron, mostraron que no todos los psicólogos educativos tienen las mismas habilidades para la detención de problemas de aprendizaje, ya que al momento de analizar los resultados de los instrumentos nos dimos cuenta que existen ciertos factores como: el que los estudiantes no cursen el seminario de problemas del escolar, que algunos no cuentan con la experiencia de haber realizado una intervención, así como también la retención de conocimientos.

En base a los grupos focales se pudo ampliar el panorama para encontrar que había mas problemas, que no solo se basaban en habilidad y conocimiento del tema, sino también en el entorno escolar, debido a la vivencia de los alumnos durante su formación académica, manifestando en su experiencia: materiales obsoletos, actitudes y conocimientos de los alumnos, estilos de enseñanza de los profesores.

Este trabajo puede ser útil porque en este documento se resume brevemente la causa de porque los estudiantes de psicología educativa no cuentan con la preparación adecuada para dar una buena atención psicopedagógica en la practica; considerando que esta tesina puede ser de mucha importancia para mejorar la formación de los estudiantes.

Como parte de esta investigación, se encontraron aspectos relevantes como que el género corresponde en mayor cantidad a las mujeres y la edad es entre 25 años o menos de la población, esto repercute en los resultados, ya que entre el 80 y 85% de la matrícula corresponde a las entrevistadas, otro dato importante es que el 92% de los alumnos no ha cursado la asignatura de problemas de aprendizaje, el 45% ha realizado una evaluación psicopedagógica y el 84.6% ha cursado el seminario de problemas del escolar.

En cuanto a la ESHAPP, podemos concluir que los resultados son mayores en la respuesta de suficiente conforme a este orden: 54% en Detección inicial o exploratoria, 49.5% en Detección permanente, 48% en Participación en la construcción de la planeación de la escuela, 46% en propuesta curricular adaptada y 37.5% en proceso de evaluación e informe psicopedagógico; esto demuestra en que porcentaje los alumnos identifican sus habilidades. En lo que se refiere al CCAPA, el cual fue clasificado en tres tipos de descripciones, de acuerdo a los cinco niveles la respuesta mayor fue, suficiente conocimiento, con el 86%, reflejando así el nivel que tienen los psicólogos en cuanto a sus conocimientos teóricos para la detección con PA.

En los grupos focales participaron alumnos que cursaban el 6°, 8° semestre, y egresados quienes comentaron de acuerdo a su experiencia, cuales eran las deficiencias que ellos consideraban no eran de mucha ayuda en cuanto a nuestra formación profesional como: Programa y lectura de las asignaturas, Actitudes y conocimientos de los alumnos, Experiencia, conocimiento y estilos de enseñanza de los profesores, Conocimientos sobre la aplicación de pruebas e instrumentos de diagnóstico y Conocimientos y experiencia en la evaluación diagnóstica y diseño de programas de intervención.

Con esta investigación buscamos convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos.

Sugerencias

De acuerdo con lo expuesto en esta investigación, para que se mejore la preparación de los psicólogos educativos podemos sugerir, como primera instancia que los maestros mejoren sus técnicas de enseñanza, asumiendo responsabilidad al presentar los temas y sobre todo llevar a cabo una buena explicación de ellos, en cuanto a los alumnos se sugiere que haya un mayor compromiso para el desarrollo de sus asignaturas, así como también una actitud positiva en las clases y que se adecuen a los distintos estilos de enseñanza de los profesores, y algo muy importante, es el material que se utiliza, el cual se sugiere debe estar actualizado y que sea de utilidad para los contenidos a tratar en cada asignatura.

Por otro lado también deberían de darse en mayor medida, los casos prácticos de diversas problemáticas, para que así haya un mejor desempeño profesional en la detección de niños con problemas de aprendizaje.

Todo esto que se sugiere es para que se tenga un mejor desempeño por parte de los psicólogos educativos al desarrollarse en el campo laboral, y que se nos de un lugar importante dentro del contexto escolar.

Alcances y limitaciones

Los alcances que encontramos con esta investigación fueron:

- Detectar que los alumnos de la carrera de psicología educativa de la UPN, no obtienen las herramientas necesarias para la detección de niños con problemas de aprendizaje.
- De igual forma pudimos conocer la opinión de los estudiantes, quienes de acuerdo a su experiencia determinaban las necesidades y causas de la problemática como: materiales obsoletos, falta de interés por parte de los alumnos, métodos de enseñanza de los maestros, y la falta de práctica.

En la investigación también nos encontramos con algunos limitantes :

- Esta investigación solo se enfoco a una población de la UPN, lo que no nos permite conocer cual es la experiencia de los alumnos que estudian en otra carrera, o bien cuales serian los resultados si los llevamos a otro contexto.
- Otra de las limitantes de este estudio es que el método solo se aplico a algunos alumnos de tercero, cuarto año y egresados, impidiendo tener asi la opinión de alumnos en general.
- Por otro lado, no todos los alumnos que participaron en la investigación habían cursado el seminario de problemas del escolar, no todos habían realizado una evaluacion psicopedagógica, ni cursado la materia de problemas de aprendizaje.

Lista de referencias

- Acle, G. y Olmos, A. (1998) *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aragón, L. A. y Silva, A. (2002). *Evaluación psicológica en el área educativa*. México: Pax.
- Barros de Oliveira, B. y Bosa, N. A (coord). (2001). *Evaluación psicopedagógica de 7 a 11 años*. Madrid; España: Narcea.
- Benson, N. (2005) *Psicología para todos*. Madrid, España. Paidós.
- Bassedas, E., Huguey, T., Marrodán, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M. y Vilella, M. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona, España: Paidós.
- Condemarín, M., y Bloomquist, N. (1972). *La dislexia: manual de lectura correctiva*. Chile: Universitaria.
- Correa, J. I. (1998). *Integración escolar para población con necesidades especiales*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Defior, S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Granada, España: Aljibe
- Dirección General de Educación Especial. (1985). *Bases para una política de educación especial*. México: SEP.
- Dirección de Educación Especial (1994a). Proyecto general para la educación en México. Cuaderno de Integración educativa. N° 1. México: SEP.
- Dirección de Educación Especial (1994b). Proyecto general para la educación en México. Cuaderno de Integración educativa. N° 2. México: SEP.
- Dockrell, J. y Mc Shane, J. (1997). *Dificultades del aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Madrid, España: Paidós.
- Dore, R., Wagner, S. y Brunert. J. P. (2002). *Integración Educativa*. Pearson Educación.
- Esquivel, F., Heredia, C., Lucio, E. (1999). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. (2ª Ed.) México: Manual Moderno.

- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gayou, J. I. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Gómez-Palacio. M. (2002). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gearheart, B. R. (1985) *La enseñanza en niños con trastornos de aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Panamericana.
- Gearheart, B. R. (1987) *Incapacidad para el aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- Guzmán, J. C. y Guzmán, M. (2007). *Estrategias y Métodos para enseñar contenidos Psicológicos*. México: UNAM.
- Hernandez, Fernandez y Baptista;(2006).*Metodologiadela Investigación,(4°Ed.)*, Mexico.
- Hérrnandez, G. (2002) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Ingalls, R. (1982) *Retraso mental. La nueva perspectiva*. México: Manual moderno.
- Maher, C. A. (1989). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos. Métodos y procedimientos para aumentar la competencia de los estudiantes*. Madrid, España: Nancea.
- Myers, P. I. y Hammill, D. (1999). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. México: Limusa.
- Nicasio, G. J. (1998) *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas* (3a. ed). Madrid, España: Narcea.
- Nieto, M. (1995) *El niño disléxico*. (3ª. Ed). México: Manual moderno.
- Poder Ejecutivo Federal. (1993). *Artículo Tercero*. Artículo Publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 5 de marzo de 1993.
- Poder Ejecutivo Federal. (2006). *Ley General de Educación 13 de julio de 1993. Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación última reforma publicada DOF el 22 de junio de 2006*. Recuperada el 26 de agosto de 2007 de [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/PR/Leyes/13072006\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/PR/Leyes/13072006(1).pdf)
- Salvia, S. y Ysseldyke, J. E. (1997). *Evaluación en la educación especial* (2ª. Ed.). México: Manual moderno.

- Sánchez, P., Acle, G., De Agüero, M., Jacobo, Z y Rivera, A. (2003) *Educación especial en México*. México: Grupo Ideograma.
- Sánchez, M. E. (1994) *Introducción a la educación especial*. Madrid, España: Complutense.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, Subsecretaría de Educación Básica
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, Subsecretaría de Educación Básica
- Stufflebeam, D. L. (1989) *Evaluación sistemática*. Madrid, España: Paidós.

Anexo 1 Escala de habilidades para la atención psicopedagógica (ESHAPP)

INSTRUCCIONES: Esta escala forma parte de un programa de investigación encaminado a conocer el las habilidades de los psicólogos educativos para identificar alumnos con problemas de aprendizaje y realizar una intervención psicopedagógica.

Te solicitamos a continuación contestar a tres cortas escalas al comienzo de las cuales, encontrarás una breve instrucción sobre la forma de responder a ellas:

No hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo te pedimos que contestes con sinceridad. Los datos que nos proporcionas son confidenciales y se utilizarán únicamente con fines de investigación.

Por favor completa la siguiente información demográfica:

Nombre: _____ Sexo (F) (M)

Fecha de nacimiento: ____ / ____ / ____ Semestre ____ Grupo ____ Carrera _____
 día / mes / año

¿Has realizado el diagnóstico y evaluación psicopedagógica de algún alumno con problemas de aprendizaje?

() Si () No

¿Has cursado la asignatura de problemas de aprendizaje de 5° semestre? () Si () No

¿Has cursado el seminario taller de problemas del escolar e integración educativa de 7° y 8° semestres? () Si

() No

A. Habilidades para la intervención psicopedagógica

1. ¿Qué conocimientos y/o dominio tienes sobre el la intervención psicopedagógica de alumnos con problemas de aprendizaje? Para cada una de las siguientes afirmaciones utiliza la escala: 1 (ningún conocimiento o dominio); 2 (poco conocimiento); 3 (suficiente conocimiento); 4 (mucho conocimiento); 5 (completo conocimiento o dominio). Para cada afirmación escribe una cruz (X) en el número dentro del cuadro □, que mejor exprese tu nivel de dominio.

	1	2	3	4	5
1. Se que información debe contener el proyecto escolar.					
2. Se que información puede aportar el psicólogo para elaborar el proyecto escolar.					
3. Se utilizar pruebas o diferentes procedimientos para identificar las competencias de los alumnos al inicio del ciclo escolar.					
4. Se realizar observaciones para identificar las formas en que los alumnos socializan.					
5. Se realizar observaciones para identificar los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.					
6. Se realizar observaciones para identificar los intereses y preferencias de los alumnos.					
7. Se detectar cuáles son las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de algunos alumnos.					
8. Se identificar alumnos con problemas de aprendizaje que requieran una evaluación más profunda.					
9. Puedo realizar actividades que favorezcan a la integración de los alumnos con problemas de aprendizaje con el resto del grupo.					
10. Se realizar estrategias para facilitar el aprendizaje y la participación de los alumnos con problemas de aprendizaje.					
11. Se que tipo de instrumentos utilizar para determinar las necesidades educativas de alumnos con problemas de aprendizaje.					
12. Se cómo hacer una evaluación psicopedagógica para detectar problemas de aprendizaje.					
13. Conozco el tipo de información que debe contener un informe psicopedagógico.					
14. Se realizar un informe psicopedagógico.					
15. A partir de la planeación del maestro puedo elaborar una propuesta curricular adaptada para alumnos con problemas de aprendizaje.					
16. Se quienes participan dentro de una propuesta curricular					
17. Conozco lo que debe llevar una evaluación para detectar niños con necesidades educativas especiales asociadas a problemas de aprendizaje					
18. Se hacer una entrevista para los padres de familia que tienen un hijo con problemas de aprendizaje					
19. Se cómo organizar el espacio para realizar actividades con los alumnos con problemas de aprendizaje					
20. Se qué materiales didácticos son necesarios para trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje					
21. En las visitas al salón de clases se que información requiero para detectar si el método que esta usando el profesor es el adecuado para trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje.					
22. Se qué estrategias proporcione al profesor para trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje.					
23. Se cómo realizar una evaluación continua a los alumnos con problemas de aprendizaje.					
24. Se que características debe tener un alumno para ser considerado como alumnos con problemas de aprendizaje.					
25. Conozco las características que diferencian los problemas de aprendizaje de otras categorías de educación especial.					

Anexo 2. Cuestionario de conocimientos sobre la atención de problemas de aprendizaje

A. Exponga brevemente las siguientes definiciones

1. El término *dificultad de aprendizaje* se refiere a

2. El *diagnóstico de las dificultades de aprendizaje* se refiere a

B. Conteste las siguientes preguntas subrayando solo una de las opciones que se presentan.

3. A qué tipo de factores etiológicos de las dificultades de aprendizaje se refieren la malnutrición, la pobreza del medio familiar y la pobreza lingüística:

- a) *Institucionales* b) *Socioculturales* c) *Neurofisiológicos* d) *Genético-hereditarios*

4. De acuerdo al sistema ecológico de Bronfenbrenner (1979) el _____ permite la comprensión del contexto en el que interacciona el niño, es decir, "un patrón de actividades, papeles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares"

- a) *Microsistema* b) *Mesosistema* c) *Exosistema* d) *Macrosistema*

5. En la estructura del sistema cognitivo, se denomina _____ a "los códigos que el sistema cognitivo utiliza durante el procesamiento de la información y que sirve para crear estructuras intermedias entre el *input* y el conocimiento almacenado"

- a) *Arquitectura cognitiva* b) *Representación mental* c) *Proceso de tarea* d) *Procesos ejecutivo*

6. La tardía aparición de las palabras, es decir, el aprendizaje de palabras nuevas es más lento que el de los niños de edad lingüística similar se refiere a problemas de tipo:

- a) *Fonológico* b) *Lexical y semántico* c) *Sintáctico* d) *Pragmático*

7. A que se refieren los procesos de ordenar frases desordenadas: construir frases a partir de palabras dadas; transformar un texto con frases simples en uno más complejo; y, completar un texto al que le faltan signos de puntuación.

- a) *Procesos de revisión* b) *Procesos morfosintácticos* c) *Procesos léxicos* d) *Procesos de planificación*

C. En la línea escriba la palabra que completa la oración.

8. La _____ se refiere a extraer el significado a partir de un texto a partir de la operación de un número amplio de procesos, entre ellos la decodificación, procesamiento de la estructura sintáctica y la integración de la información.

9. El desarrollo de la habilidad de _____ es primordial para el desarrollo de habilidades aritméticas básicas y constituye una de las principales dificultades específicas del número.

10. La _____ se refiere al procesamiento selectivo de determinados *inputs* de entre el conjunto de estímulos que afectan a nuestros sentidos. Respecto a este proceso, los niños con DA suelen tener una peor actuación en las tareas de demandas cognitivas por distractores.

11. Es un proceso que se refiere al acceso a la información, la cual debe ser codificada, almacenada y recuperada. Los niños con DA se caracterizan por porque los procesos de _____ son deficientes en mayor o menor medida.

D. Relacione las siguientes columnas de acuerdo a lo que se indica.

12. En la columna A aparecen una serie de características de las dificultades de aprendizaje (DA), relaciónelos con la clasificación o tipo de dificultad específica a la que pertenecen y que están en la columna B.

Características de las DA

() 1. Rendimiento bajo en el reconocimiento de palabras, velocidad o comprensión respecto a lo esperado por la edad cronológica, el cociente intelectual y la escolaridad propia del sujeto.

() 2. Rendimiento en el cálculo o razonamiento por debajo de lo esperado por la edad cronológica, el cociente intelectual y la escolaridad propia del sujeto.

() 3. Habilidad de escritura y composición escrita por debajo de lo esperado por la edad cronológica, el cociente intelectual y la escolaridad propia del sujeto.

() 4. Rendimiento bajo en los procesos de memoria, atención, percepción, lenguaje y motricidad.

Clasificación

a) Dificultades de la expresión escrita

b) Dificultades en el desarrollo de la coordinación motriz

c) Dificultades aritméticas

d) Dificultades en los procesos cognitivos

e) Dificultades de lectura

13. En la columna A aparecen una serie de instrumentos que pueden ser utilizados para la evaluación y diagnóstico de los niños con dificultades de aprendizaje, relaciónelos con sus características o la forma de evaluación que aparecen en la columna B.

Instrumentos de evaluación Características

() 1. Experimento de enseñanza.

a) Proporcionan información sobre las destrezas requeridas para completar una tarea o conjunto de tareas.

() 2. Test normativo.

b) Proporcionan información detallada sobre las habilidades de procesamiento de información e indica el punto donde debe iniciar el aprendizaje.

() 3. Test de criterio.

c) Proporcionan información sobre dónde se sitúa un individuo en relación con sus compañeros de la misma edad de acuerdo a una habilidad correcta.

d) Proporcionan información específica sobre cómo el niño resuelve una tarea.

E. En las siguientes preguntas jerarquice las respuestas de acuerdo a lo que se indica.

14. Coloque los siguientes criterios de exclusión para clasificar a los niños con DA en el orden en que deben ser evaluados. Asigne el 1 al primer criterio que debe evaluar y así sucesivamente hasta llegar al número 6 al último.

___ Ausencia de problemas emocionales sociales significativos.

___ Visión y audición adecuadas.

___ Carencia de desventajas socioeconómicas.

___ Un cociente intelectual (CI) de 90 o más en una escala de inteligencia estandarizada.

___ Ausencia de discapacidades neurológicas o físicas graves.

___ Oportunidades adecuadas para aprender a leer y escribir

15. Coloque los siguientes procesos de producción de un texto escrito en el orden en que deben realizarse de acuerdo al modelo cognitivo. Asigne el 1 al primer proceso y 3 al último.

___ Proceso de traducción.

___ Proceso de planificación.

___ Proceso de revisión.