



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PSICOLOGIA EDUCATIVA

**INTERVENCION DEL PSICOLOGO EDUCATIVO
EN LA FORMACION DE RECURSOS HUMANOS
EN UN CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL**

TESINA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A :

FRANCO PINEDA GENARO

ASESOR : MA. DE LOS ANGELES HUERTA A.

MEXICO, D. F.

NOVIEMBRE 1992

3
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161
162
163
164
165
166
167
168
169
170
171
172
173
174
175
176
177
178
179
180
181
182
183
184
185
186
187
188
189
190
191
192
193
194
195
196
197
198
199
200
201
202
203
204
205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221
222
223
224
225
226
227
228
229
230
231
232
233
234
235
236
237
238
239
240
241
242
243
244
245
246
247
248
249
250
251
252
253
254
255
256
257
258
259
260
261
262
263
264
265
266
267
268
269
270
271
272
273
274
275
276
277
278
279
280
281
282
283
284
285
286
287
288
289
290
291
292
293
294
295
296
297
298
299
300
301
302
303
304
305
306
307
308
309
310
311
312
313
314
315
316
317
318
319
320
321
322
323
324
325
326
327
328
329
330
331
332
333
334
335
336
337
338
339
340
341
342
343
344
345
346
347
348
349
350
351
352
353
354
355
356
357
358
359
360
361
362
363
364
365
366
367
368
369
370
371
372
373
374
375
376
377
378
379
380
381
382
383
384
385
386
387
388
389
390
391
392
393
394
395
396
397
398
399
400
401
402
403
404
405
406
407
408
409
410
411
412
413
414
415
416
417
418
419
420
421
422
423
424
425
426
427
428
429
430
431
432
433
434
435
436
437
438
439
440
441
442
443
444
445
446
447
448
449
450
451
452
453
454
455
456
457
458
459
460
461
462
463
464
465
466
467
468
469
470
471
472
473
474
475
476
477
478
479
480
481
482
483
484
485
486
487
488
489
490
491
492
493
494
495
496
497
498
499
500
501
502
503
504
505
506
507
508
509
510
511
512
513
514
515
516
517
518
519
520
521
522
523
524
525
526
527
528
529
530
531
532
533
534
535
536
537
538
539
540
541
542
543
544
545
546
547
548
549
550
551
552
553
554
555
556
557
558
559
560
561
562
563
564
565
566
567
568
569
570
571
572
573
574
575
576
577
578
579
580
581
582
583
584
585
586
587
588
589
590
591
592
593
594
595
596
597
598
599
600
601
602
603
604
605
606
607
608
609
610
611
612
613
614
615
616
617
618
619
620
621
622
623
624
625
626
627
628
629
630
631
632
633
634
635
636
637
638
639
640
641
642
643
644
645
646
647
648
649
650
651
652
653
654
655
656
657
658
659
660
661
662
663
664
665
666
667
668
669
670
671
672
673
674
675
676
677
678
679
680
681
682
683
684
685
686
687
688
689
690
691
692
693
694
695
696
697
698
699
700
701
702
703
704
705
706
707
708
709
710
711
712
713
714
715
716
717
718
719
720
721
722
723
724
725
726
727
728
729
730
731
732
733
734
735
736
737
738
739
740
741
742
743
744
745
746
747
748
749
750
751
752
753
754
755
756
757
758
759
760
761
762
763
764
765
766
767
768
769
770
771
772
773
774
775
776
777
778
779
780
781
782
783
784
785
786
787
788
789
790
791
792
793
794
795
796
797
798
799
800
801
802
803
804
805
806
807
808
809
810
811
812
813
814
815
816
817
818
819
820
821
822
823
824
825
826
827
828
829
830
831
832
833
834
835
836
837
838
839
840
841
842
843
844
845
846
847
848
849
850
851
852
853
854
855
856
857
858
859
860
861
862
863
864
865
866
867
868
869
870
871
872
873
874
875
876
877
878
879
880
881
882
883
884
885
886
887
888
889
890
891
892
893
894
895
896
897
898
899
900
901
902
903
904
905
906
907
908
909
910
911
912
913
914
915
916
917
918
919
920
921
922
923
924
925
926
927
928
929
930
931
932
933
934
935
936
937
938
939
940
941
942
943
944
945
946
947
948
949
950
951
952
953
954
955
956
957
958
959
960
961
962
963
964
965
966
967
968
969
970
971
972
973
974
975
976
977
978
979
980
981
982
983
984
985
986
987
988
989
990
991
992
993
994
995
996
997
998
999
1000

Germán, David, Narciso, Raúl, Irving, Toño (s), Alejandro, José-Luis, Marcos, Mauricio, Alma, Mónica, Ana Teresa, Alba Rocio...

Mis padres: Enriqueta y Vicente

Hermanas (os): Rosa Maria, Enriqueta, Jorge, José Luis, Vicente, Germán y Máximo.

Sobrinas (os): Nancy, Veronica, Elvira, Gaby, Jazmin, Jorge — Luis, Omar Julian, José Luis, José Roberto V., — Fernando y Héctor Arturo.

Primas (os): Alejandra, Martha, Pilar, Reina, Ofelia, Guacha, — Guadalupe, Eduardo, Gabriel, Antonio, Rufino, Tino, Félix, Federico...

Tías (os): Martha, Felisa Flor y Antonio.

Cunadas (os): Rosa, Fernando y Arturo.

Mis amigas (os): Marisa, Carolina (s), Paty, Maria Elena, Eve—lia, Judith, Laura, Tere, Lulú, Aracelí, Blan—ca, Sra. Estela, Victor, Juan...

A mi maestra, asesora y amiga Ma. de los Angeles Huerta A., que gracias a su apoyo y ayuda fue posible este trabajo. Gracias Ge—ly.

A, la Sra. Balbina con mucho cariño.

Y, a todas aquellas personas que en su momento colaboraron conmi—go en el CEEDH.

Reconocimientos.

Agradezco la atención que tuvieron los profesores Silvia-González García, Ma. Eugenia Dorantes Guevara, Rosalinda Espino-
sa Dorantes y David Díaz Mercado en la revisión del presente tra-
bajo.

UMG 23 H 34

Dedico este trabajo a:

Germán, David, Marciso, Raúl, Irving, Toño (s), Alejandro, José-Luis, Marcos, Mauricio, Alma, Mónica, Ana Teresa, Alba Rocio...

Mis padres: Enriqueta y Vicente

Hermanas (os): Rosa Maria, Enriqueta, Jorge, José Luis, Vicente, Germán y Máximo.

Sobrinas (os): Nancy, Veronica, Elvira, Gaby, Jazmin, Jorge — Luis, Omar Julian, José Luis, José Roberto V., — Fernando y Héctor Arturo.

Primas (os): Alejandra, Martha, Pilar, Reina, Ofelia, Guacha, — Guadalupe, Eduardo, Gabriel, Antonio, Rufino, Tino, Félix, Federico...

Tías (os): Martha, Felisa Flor y Antonio.

Cunadas (os): Rosa, Fernando y Arturo.

Mis amigas (os): Marisa, Carolina (s), Paty, Maria Elena, Eve— lia, Judith, Laura, Tere, Lulú, Aracelí, Blan— ca, Sra. Estela, Victor, Juan...

A mi maestra, asesora y amiga Ma. de los Angeles Huerta A., que- gracias a su apoyo y ayuda fue posible este trabajo. Gracias Ge- ly.

A, la Sra. Balbina con mucho cariño.

Y, a todas aquellas personas que en su momento colaboraron conmi- go en el CEEDH.

Reconocimientos.

Agradezco la atención que tuvieron los profesores Silvia-González García, Ma. Eugenia Dorantes Guevara, Rosalinda Espinosa Dorantes y David Díaz Mercado en la revisión del presente trabajo.

dos escuelas de orientación para varones y mujeres en el Distrito Federal.

A fines del año de 1919 es nombrado director de la primera Escuela de Educación Especial para Niños Anormales el maestro Leopoldo Rodríguez Calderón, pero debido a problemas interpersonales que acusan una gran pobreza de miras educacionales en nuestro medio, esta desapareció 6 meses más tarde, para convertirse en Centro de Práctica, que también desapareció al poco tiempo, por inútil, costosa e inadecuada al plan de estudios de las escuelas.

Por otra parte, comienzan a funcionar los grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, el profesor Salvador M. Lima funda una escuela para débiles mentales en la ciudad de Guadalajara y colabora en la fundación del Tribunal para Menores.

Hacia el año de 1929, el doctor José de Jesús González — planteó la necesidad urgente de crear una escuela modelo de educación especial en la ciudad de México. En este mismo año el doctor Santamarina y el maestro Lauro Aguirre, comprendiendo la necesidad de plantear en México técnicas educativas actualizadas, reorganizan el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar. Este departamento se abocó al estudio de las constantes de desarrollo físico y mental de los niños mexicanos. A partir de estos estudios, quedo demostrado entre otras cosas que un porcentaje importante de los alumnos de las escuelas primarias en el Distrito Federal sufrían desnutrición intensa que influía seriamente sobre el aprovechamiento escolar y que la modificación de este factor y su consiguiente tratamiento dietético, ejercían una favorable influencia en el aprendizaje y aprovechamiento de la enseñanza. Por tal motivo, para subsanar en algo este problema, durante algunos años la Secretaria de Educación Pública proveyó de sayunos escolares a las escuelas ubicadas en los distritos más pobres de la ciudad. De esta forma se intentó remediar un problema que tenía raíces más profundas, como: la Revolución Mexicana, (1910) y la Depresión Económica de 1929-1932, que dejaron al -

país con un enorme saldo de pérdidas humanas y económicas respectivamente. Los efectos de estos acontecimientos no se hicieron esperar, afectando a la población más vulnerable y más desvalida de la sociedad, los niños de la escala social más pobre. Por ello fue oportuno continuar estudiando este problema en sus aspectos psicopedagógicos y sociales, para lo cual se creó un centro de investigaciones. Como una consecuencia de estas investigaciones nació la Escuela de Recuperación Física en agosto de 1932, la cual dentro de las actividades que desarrollaba era la de seleccionar a la población escolar más pobre, para someterlos a un tratamiento médico previo para determinar su estado fisiológico y su desnutrición. Así, dependiendo de los resultados de este estudio, los niños eran candidatos a permanecer 3 meses en dicha escuela y luego una vez recuperados, se les incorporaba a su escuela de origen. Este procedimiento de recuperación fue motivo de algunas críticas, entre las cuales, la de que de nada servía la recuperación si iban a perder los beneficios logrados al regresar a su medio familiar. Ante esto, se argumentó que se usaría la escuela como medio para educar a la familia para que adquirieran mejores hábitos alimenticios. Esta situación, representa un claro ejemplo de como las instituciones públicas tergiversan sus funciones al abordar los problemas sociales sin un análisis más profundo sobre sus causas políticas, económicas, sociales, etc. Proporcionar paliativos a un problema tan importante para el desarrollo de un país, como la desnutrición no es nuevo, esta ha sido la fórmula más viable para solucionarlos hasta el presente.

Así, en 1935 el doctor Roberto Solís Quiroga, que fuera gran promotor de la educación especial en México y América, planteó al entonces ministro de Educación Pública, Lic. Ignacio García Telléz, la necesidad de institucionalizar la educación especial en México. Como resultado de esta iniciativa, se incluye en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del estado. En este mismo año, se crea el Instituto Médico Pedagógico, fundado y dirigido por el doctor Solís Quiroga para la atención de los niños

deficientes mentales. Dicho instituto muy pronto se convirtió en el lugar ideal para la educación de los niños con requerimientos de educación especial, ya que contaba con una enorme extensión de terreno boscoso, que le permitió desarrollar sus actividades adecuadamente; pero esta situación no pudo durar por tiempo indefinido, ya que en Octubre de 1957 se recibió la orden de que se desocupara el Parque Lira (nombre con el que se conocía al Instituto Médico Pedagógico) con la finalidad de convertirlo en -- Parque Público.¹

Es así, como desaparece un gran instituto, que gracias a su plan educativo, sus estudios de selección y diagnóstico; tratamiento psicopedagógico y médico, había adquirido gran renombre nacional y principalmente internacional.

Al año siguiente, en 1936, el doctor Lauro Ortega M., funda el Instituto Nacional de Psicopedagogía. En el transcurso de este mismo año, comienza a funcionar la Escuela para Niños Lisiados No. 3. Centro que debido a problemas económicos para atender a un mayor número de escolares, a la falta de equipos para operaciones y servicios hospitalarios y, a la carencia de elementos materiales y de personal especializado únicamente funcionó hasta noviembre de 1938.

Asimismo, un año mas tarde, en 1937, nace la Clínica de la Conducta y de Ortolalia. Instituto creado a partir de una idea fundamental: la atención pedagógica, psicológica y psiquiátrica de los educandos que tenían problemas del comportamiento escolar.

Hacia principios de 1939 deja de funcionar la Escuela de Recuperación Física, para convertirse en Preventorio Antituberculoso. Este cambio se debió a las investigaciones realizadas por el doctor Neftalí Rodríguez, quién encontró numerosos niños infectados que se convertían en seguros transmisores de la enfermedad en las escuelas primarias. Esta institución a su vez desaparece.

¹ Larios, A. Ma. de Jesús. " Aniversario ", en revista Mexicana de Educación Especial. Órgano de divulgación y orientación de la Educación de Niños de Lento-Aprendizaje. Núm. 4; México, -- 1965. p. 29-30

rece en el año de 1942, por considerar su labor de profilaxis — más asistencial que educativa.

En este estado de cosas en el año de 1941, el entonces ministro de Educación Lic. Octavio Vejar Vazquez, vivamente interesado en la experiencia realizada por el Instituto Médico Pedagógico y accediendo a una petición del doctor Solís Quiroga, propuso la creación de una escuela de especialización de maestros en educación especial. Para lograr este objetivo, hacia falta una modificación a la Ley Orgánica de Educación, por lo cual en diciembre de este mismo año se envía a las cámaras legislativas el proyecto de reforma de dicha ley; siendo aprobado el 29 de diciembre por la Cámara de Diputados y el 31 de diciembre por la Cámara de Senadores.

La ley reformada entró en vigencia al año siguiente, y el 7 de junio de 1943 abrió sus puertas la Escuela de Formación Docente para maestros especialistas en educación especial. Esta institución quedó a cargo del doctor Solís Quiroga y contó inicialmente con las carreras de maestros especialistas en educación de deficientes mentales y menores infractores. Agregándose posteriormente en el año de 1945 las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y de sordomudos.

Mientras tanto, en el año de 1942, se inicia la organización de Grupos Diferentes anexos a las escuelas primarias en el Distrito Federal, en forma experimental para deficientes mentales y en 1944 aumentan a diez pero desaparecen en 1945, "...devido a la inatención de que fueron objeto...La falta de visión para el futuro dejó morir esta iniciativa que bien orientada habría marcado el camino a seguir para resolver el problema de los reprobados y la deserción escolar en la escuela primaria".²

Hacia fines de 1952 el doctor Andrés Bustamante Gurríz, logra la creación del Instituto Nacional de Audiología y Foniatría, al que más tarde se le fusionaron los Centros de Rehabilitación 7 y 8, y la Escuela Nacional de Sordomudos, dando así ori

² Uribe, Torres Ana Ma. Aportaciones a la Educación Especial del Deficiente Mental Recuperable. Ed. Médica Panamericana, Buenos Aires, 1977. p. 27

gen al Instituto Nacional de la Comunicación Humana.³

Posteriormente en 1954 se crea la Dirección de Rehabilitación y en 1955 se agrega a la Escuela de Especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lisiados del Aparato-Locomotor.

Fue así, que en el año de 1959, el entonces oficial mayor de la S.E.P., profesor Manuel López Dávila, se interesa en el problema de la educación especial y decide crear la Oficina de Coordinación de Educación Especial, quedando a cargo de ésta la profesora Odalmira Mayagoitia. Esta Oficina se abocó a la atención temprana de los niños deficientes mentales, "...y constituyó un gran paso para la ampliación y sistematización del servicio, sin embargo, la falta de ubicación dentro del nivel educativo correspondiente y la carencia de bases legales para su existencia, limitó en cierta medida su ámbito de acción".⁴ Como resultado de esta orientación se fundaron en 1960 las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento número 1 y 2 y en 1961 la 3 y la 4, siendo denominadas de tal forma "...porque se trató de encontrar un nombre que no lesionara ni marcara a los niños...ni causara ningún impacto doloroso a los padres...y por otra parte se trató de encontrar cierta similitud con las escuelas francesas dedicadas...a esta labor y en las cuales, los alumnos, además de la preparación pedagógica elemental, reciben una preparación manual que se caracteriza por estar basada en la división del trabajo, de tal manera que los alumnos solo realicen un aspecto del proceso".⁵ Al respecto la profesora Odalmira Mayagoitia, hace un comentario que nos permite reflexionar sobre el papel que desempeñaron las personas de lento-aprendizaje en la sociedad. Este dice lo siguiente: "...La creación y ampliación de este tipo de es

³ Silva, Hdz. Dante Julio. " Los servicios de educación especial ", en Coloquio Internacional sobre educación a grupos marginados, Academia Mexicana de Educación A.C., Xalapa, Veracruz, 1984. p. 1

⁴ Ibid., p. 2

⁵ Garza, Tijerina Margarita. " Editorial ", en revista Mexicana de Educación Especial. Órgano de divulgación y Orientación de la Educación de Niños de Lento-Aprendizaje. Abril-Mayo-Junio, Núm. 2, México, 1964. p. 3-4

cuelas, es a fin de cuentas un ahorro para la nación. Con tratamiento adecuado, estos niños serán salvados de la vida inútil, y alejados para siempre de la vida antisocial y su rehabilitación-pagará con creces el dinero invertido en su educación ".⁶ Esto - hace pensar que tanto para la profesora Odalmira Mayagoitia, como para el estado, los niños de lento-aprendizaje constitúan ante todo una inversión. De ésta manera los niños dejaban de ser una carga al entrenarseles para ser productivos.

Aquí, cabe señalar, en lo mencionado anteriormente una -- contradicción. Por un lado se buscaba un nombre que no lesionara los intereses de los niños y sus padres y, por el otro, lo que se pretendía de los mismos, utilizándolos como una inversión, -- los lesionaba. Esto es, por un lado se evitaba dañarlos y, por el otro se les agredía. ¿Cuál era entonces la consigna ?

Poco tiempo después en el año de 1962, se inaugura una Escuela para niños con Problemas del Aprendizaje en la ciudad de Cordoba, Veracruz. El mismo año inició sus actividades la Escuela Mixta para adolescentes, separándose la de adolescentes mujeres posteriormente. Y en este mismo periodo la profesora Odalmira Mayagoitia, anuncia su proyecto de abrir Centros por Cooperación, para aquellos casos de personas que por sus características no podían ingresar en las Escuelas de Perfeccionamiento; pero la profesora Ana Ma. Uribe Torres se opone, haciendo ver los inconvenientes de dicha organización, aún así comienza a funcionar el Centro pos Cooperación No. 1 (1963) y al año siguiente el No. 2.

Así en el año de 1966, la maestra Odalmira Mayagoitia, pasa a la dirección de la Escuela Normal de Especialización, donde inicia nuevas bases para la educación especial. En los 7 años -- que dura la misma a cargo de la oficina de Coordinación de Educación Especial, fundó y organizó 10 escuelas de Educación Especial, en el D.F., y doce en el interior del país. En este mismo-año, "...siendo coordinadora de la Educación Especial la profesora

⁶ Mayagoitia de Toulet Odalmira. Las Escuelas de Perfeccionamiento (Para niños de Lento-Aprendizaje). SEP., México, 1960. -- p. 10

ra Méndez Gracida, se extiende la fundación de las escuelas en los estados y en la ciudad de México se inician trabajos que culminarán posteriormente en la Escuela de Industrias Protegidas. Al respecto es de justicia mencionar a la profesora Florentina González Ciprés, quién consiguió la construcción del edificio y la maquinaria de los talleres con que cuenta dicha escuela ".⁷ Además en el mismo año, se crean dos escuelas más: una en Santa Cruz Meyehualco y la otra en San Sebastian Tecoloxtitlan.

Tres años más tarde (1969), se crea la Normal de Especialización en Monterrey, Nuevo León, pero el decreto gubernamental que la establece en forma oficial se expide en el año de 1975.

La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para los niños con necesidades especiales alcanzó su culminación con el decreto dado por el Presidente Luis Echeverría A. con fecha 18 de diciembre de 1970, por el cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial, quedando a cargo de ésta la maestra Odalmira Mayagoitia, hasta el año de 1976.

El decreto de creación establecía que a la Dirección General de Educación Especial, correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos, y la formación de maestros especialistas.

Su objetivo fue brindar una mejor atención y servicio a las personas necesitadas de cuidados especiales y sus fines específicos:

- a). Capacitar al individuo con requerimientos de educación especial para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación a su medio social para que pueda disfrutar de su vida plena.
- b). Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de toda su

⁷ Uribe Torres, op. cit., p. 29-30

vida, para lograr el máximo de su evolución psicoeducativa.

- c). Aplicar programas adicionales para desarrollar, compensar o corregir las deficiencias o alteraciones específicas que los afecten.
- d). Elaborar guías curriculares para la independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre.
- e). Motivar la adaptación de las personas con requerimientos de educación especial, por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de "normalización" e "integración".⁸

En tanto que para cumplir con su cometido, se estructura de la siguiente manera: una Dirección General y tres direcciones de área: la Dirección Técnica, la Dirección de Operaciones y la Dirección Administrativa.

La Dirección General tiene como funciones la de planear, organizar, controlar y evaluar las actividades de los servicios; a la vez promover el desarrollo de la educación especial en todo el país.

En cuanto a las direcciones de área, la Dirección Técnica tiene como tareas: la de asesorar a la Dirección General en el señalamiento de objetivos; la formulación de planes y políticas del sistema de educación especial; evaluar el desarrollo de los programas y proyectos a corto, mediano y a largo plazo; planear y promover proyectos de investigación.

La Dirección de Operaciones tiene como funciones: organizar, evaluar y controlar el desarrollo de las actividades de los planteles, centros psicopedagógicos y grupos integrados; vigilar el funcionamiento de las escuelas privadas incorporadas; asesorar y apoyar a las delegaciones generales y coordinaciones.

Y por último la Dirección Administrativa, sus funciones son: planear, organizar y coordinar la administración de los re-

⁸ Dirección General de Educación Especial. Bases para una política de educación especial. Cuadernos SEP., México, 1985. p. 20

cursos humanos, materiales y financieros.

En cuanto a los servicios, dada su importancia, se hará una breve descripción de los mismos y, de las áreas implicadas. Así, se tiene que estos, se clasifican en dos grupos, según el tipo de atención de los sujetos con necesidades especiales.

El primer grupo comprende a sujetos cuya necesidad de educación especial es fundamental para su integración y normalización. Las áreas comprendidas en este grupo son:

- Deficiencia mental
- Trastornos de audición y lenguaje
- Impedimentos motores
- Trastornos visuales

Este servicio se ofrece a través de los siguientes centros:

- Escuelas de Educación Especial
- Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE)
- Centros de Capacitación de Educación Especial

En primera instancia se señalarán las instituciones antes mencionadas y posteriormente las áreas de atención.

Escuelas de Educación Especial

Estas escuelas atienden en horarios similares a los de la escuela común, mediante técnicas específicas, a grupos reducidos según el grupo de deficiencia (leve, moderado, severo o profundo) y la edad cronológica.

Centros de Rehabilitación y Educación Especial

Los CREE son organismos multidisciplinares que bajo la conducción compartida de una Dirección Médica y una Dirección Pedagógica, médicos especialistas, terapeutas, psicólogos, maestros de educación especial y trabajadores sociales actúan de manera conjunta en la identificación, diagnóstico, tratamiento, --

orientación, habilitación y rehabilitación física y de apoyo es-
pecial.

Estos centros brindan servicio en las distintas áreas de la educación especial en aquellos lugares donde no existen insti-
tuciones especializadas.

Sus funciones son:

1. Organizar servicios de diagnóstico psicopedagógicos -- que integrados con el diagnóstico médico y social, per-
miten tomar las medidas pertinentes de atención.
2. Organizar grupos para aquellos niños que requieren edu-
cación especial y no pueden asistir a una escuela regu-
lar o necesitan tratamiento médico conjunto.

Centros de Capacitación de Educación Especial

Son talleres en donde los jóvenes pueden capacitarse en -
uno o más oficios, con el fin de que se puedan incorporar a un -
centro de trabajo, logrando de este modo realizar una vida lo --
más normal posible.

En cuanto a las áreas que son atendidas por las institu--
ciones antes mencionadas, cabe señalar las siguientes:

Area de deficiencia mental

A este respecto, cualquier persona que solicite un servi-
cio de esta naturaleza, en primera instancia se le realiza un --
diagnostico, que se efectúa en los Centros de Diagnóstico y Cana-
lización, así como en las instituciones de educación especial.

Una vez realizado el diagnostico, este puede dar como re-
sultado una deficiencia mental leve, moderada, severa o profun--
da.

Por eso, de acuerdo a la severidad del problema, se les -
proporciona un tratamiento específico. En el caso de los defi---
cientes leves, se les aplica un tratamiento pedagógico que inte-
gra con técnicas individualizadoras y socializadoras las siguien-
tes áreas curriculares:

- a). Independencia personal y protección a la salud.
- b). Comunicación.
- c). Socialización e información del entorno físico y social.
- d). Ocupación.

El objetivo de este programa es la integración del deficiente leve en la escuela común; por lo tanto, el acento se pone en los contenidos académicos del curriculum expuesto.

Siguiendo la línea de integración del deficiente leve en la escuela común, la Dirección General de Educación Especial proyecta canalizarlos, directamente a la escuela común, donde funcionarán en Grupos Integrados, con apoyo de los Centros Psicopedagógicos.

Y en el caso de los deficientes moderados, el tratamiento consiste en la aplicación de una estimulación temprana y un tratamiento pedagógico que integra las áreas curriculares que se imparten a los deficientes leves, poniendo especial énfasis en los contenidos que contribuyen a la creación de hábitos de trabajo y desarrollo de habilidades manuales. La educación de estos sigue una secuencia de cuatro etapas cada una con una duración de hasta cuatro años. La primera corresponde al nivel preescolar y las restantes a los grados de primero a sexto año de educación primaria. Las dos primeras son comunes a todos los alumnos y solo pasan a la tercera aquellos que por sus capacidades pueden acceder a aprendizajes más complejos.

Los demás pasan directamente a la cuarta etapa para intensificar su entrenamiento prelaboral, completando esta actividad con lecto-escritura y aritmética a nivel socio-utilitario.

Finalmente, una vez cubierto este proceso escolar, los alumnos son canalizados a los Centros de Capacitación de Educación Especial y/o las Industrias Protegidas.

Area de trastornos de audición

Esta área abarca a niños sordos e hipoacúsicos. A los primeros se les ha definido como aquellos cuya audición por causas congénitas, enfermedad o accidente, no es funcional para los requerimientos de la vida cotidiana con o sin ayuda de un auxiliar auditivo, y, a los segundos como aquellos niños en los cuales la audición es defectuosa pero funcional para los requerimientos de la vida cotidiana, con o sin un auxiliar auditivo.

Los programas en esta área se aplican según el grado de pérdida auditiva y a la edad de iniciación de su rehabilitación.

Para la atención de este problema, la Dirección General de Educación Especial cuenta con programas de intervención temprana, preescolar y primaria. Asimismo, la rehabilitación de estos niños se lleva a cabo por medio del método oral y la comunicación total.

El objetivo de estos programas es dotar a los niños con dificultades de audición, de los instrumentos de comunicación indispensables para su adaptación a la sociedad de oyentes.

Area de trastornos del lenguaje

Esta área atiende casos en que está alterada la adquisición o desarrollo del lenguaje, tanto en lo que se refiere a la comprensión del sistema lingüístico como a su expresión.

Las alteraciones pueden ser específicas y aparecer como consecuencia de otros trastornos (deficiencia mental) o asociados con otros problemas (ceguera o debilidad visual).

Cuando se trata de alteraciones específicas los casos son atendidos por maestros especialistas que funcionan en equipos de apoyo de Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos.

Pero cuando se trata de alteraciones que aparecen como consecuencia de otros trastornos o se presenta asociada con otros problemas, los casos se atienden en Escuelas de Educación Especial o en su defecto en Centros de Rehabilitación y Educación Especial.

Además, esta área tiene la particularidad de prestar apoyo a todas las demás áreas; de ahí que los objetivos de los pro-

gramas que imparten los maestros especialistas de lenguaje se integran con los objetivos de cada servicio.

Area de impedimentos motores

La Dirección General de Educación Especial incluye en esta área a niños con alteraciones del sistema nervioso central, que comprometen de manera general o específica la motricidad voluntaria, y dificultan sus actividades básicas cotidianas, el aprendizaje escolar y su adaptación social.

Las alteraciones motoras pueden distorsionar algunos procesos nerviosos que influyen en el aprendizaje, mientras que otros procesos se mantienen intactos y se desarrollan normalmente, si se proporciona educación desde una edad temprana. También pueden aparecer asociadas con otro tipo de trastornos visuales o auditivos.

De acuerdo con las características funcionales de las alteraciones motoras, se requiere una educación específica que permita desarrollar los procesos de aprendizaje y rehabilitar al niño para su integración escolar, su adaptación social y más tarde a la vida productiva.

Para alcanzar estos objetivos los planes y programas se desenvuelven en cuatro etapas educativas:

1. Estimulación temprana: abarca el período comprendido entre la detección o aparición de la alteración y el ingreso al jardín de niños.
2. Período de educación preescolar
3. Período de educación básica
4. Período de capacitación laboral

Area de trastornos visuales

Esta área abarca aquellas personas que poseen una disminución visual tal, que les es difícil o imposible aprender con las técnicas pedagógicas que se utilizan en la escuela.

A este respecto la Dirección General de Educación Especial cuenta con programas generales para ciegos y débiles visuales.

Estos, están constituidos por grupos de 20 alumnos a cargo de un maestro capacitado en una metodología especial que le permite ayudar a los niños en el acceso a la lecto-escritura y al cálculo, y así en un período variable, poder reincorporarse a la escuela regular.

Asimismo, los alumnos que son futuros candidatos a ingresar a estos grupos, tienen dos procedencias:

1. Aquellos que habiendo iniciado su primer año de escuela primaria no progresan y son derivados al servicio.
2. Alumnos que han reprobado el primer grado a causa de problemas de aprendizaje debidamente comprobados mediante pruebas psicológicas.

Centros Psicopedagógicos

Son unidades en las cuales maestros especializados, psicólogos, médicos especialistas y trabajadoras sociales, laborando en equipo, realizan detección, diagnóstico individual y tratamiento multidisciplinario de los problemas de aprendizaje.

En los casos de los niños que presentan dificultades de aprendizaje entre segundo y sexto grado y que ingresan a los Centros Psicopedagógicos, asisten dos o tres veces por semana, mientras continúan asistiendo normalmente a la escuela común en otro turno.

El Centro de Rehabilitación y Educación Especial, ya fue mencionado anteriormente.

En lo que se refiere a las áreas que son atendidas por las instituciones antes mencionadas, se encuentran las siguientes:

Area de problemas de aprendizaje

Si se define el aprendizaje como el proceso que determina una modificación adaptativa del comportamiento del niño, se pueden distinguir 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 o no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana.
2. Aquellos que se originan en alteraciones orgánicas y/o del desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Según la experiencia de la Dirección General de Educación Especial en esta área señala que, cuando se trata de la adquisición inicial del cálculo elemental y la lecto-escritura, las dificultades son de ambos tipos, y cuando se trata de conocimientos más avanzados, tanto del cálculo como de la lecto-escritura, los problemas de aprendizaje pertenecen en la mayoría de los casos, al segundo tipo.

Area de problemas de lenguaje

Esta área ya fue mencionada anteriormente y forma parte de los dos grupos a que hemos hecho referencia.

Area de problemas de conducta

En esta área la Dirección General de Educación Especial centro su interés en niños y jóvenes inadaptados sociales, en particular los menores infractores, aunque extiende su asesoramiento y servicios a la atención de adultos en reclusión.

Su tratamiento consiste en un programa psicopedagógico que provee los elementos necesarios para una reorientación de su conducta en la familia y la sociedad. En este sentido, se adaptan los programas académicos complementándolos con programas extraescolares que coadyuvan al desarrollo y adaptación del sujeto. El objetivo es orientar a estos niños y jóvenes para su integración en la realidad social y capacitarlos para la vida productiva.

Una vez, revisados los servicios que proporciona la Dirección General de Educación Especial en las diferentes áreas que atiende, es importante señalar que estos no son los únicos servicios públicos que proporcionan educación especial en el país; existen otros, tanto públicos como privados, pero por el momento en el presente trabajo no se abordarán. Esto sería tema de una investigación más amplia, en la que se analicen los servicios de educación especial que se ofrecen en el país, para así responder a una necesidad social.

De esta manera se cristaliza el interés de todos aquellos que desde el ángulo profesional o familiar eran testigos de la marginación de los sujetos con necesidades especiales. Significó también la ya insoslayable respuesta a las demandas de los maestros, que en su práctica diaria comprobaban la necesidad de un tratamiento especial para estos niños.

Asimismo en el ámbito internacional, en los años 70 s, con el gran interés surgido a nivel mundial por la atención de las personas con requerimientos de educación especial y a través de un órgano como la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNESCO) se elaboraron dos documentos, que tuvieron gran repercusión a nivel mundial, para la atención de las personas impedidas. En primera instancia se elaboró la Declaración de los Derechos de las Personas Mentalmente Retrasadas (1971), y posteriormente la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975). Es importante señalar que estos documentos tuvieron como antecedente y como base la Declaración de los Derechos Generales y Especiales de los Deficientes Mentales preparada por la Liga Internacional de Asociaciones en favor de las personas con Deficiencia Mental (ILSMH). Se trata de un organismo no gubernamental, con sede en Bruselas fundada en 1960 a fin de velar por los intereses de las personas con retardo mental. Al respecto, alguien se preguntará por que mencionar a estos organismos (UNESCO y la ILSMH) cuando se está haciendo referencia a los antecedentes de la educación especial en México, como respuesta diríamos que, estos organismos tienen una gran influencia sobre lo que se ha hecho y se hace en materia de educación especial.

Nuestro país no podía ser la excepción y como muestra está el impulso dado a la educación especial en el año de 1970.

Durante esta misma década (1970-1976) se comienzan a experimentar los primeros grupos integrados en el Distrito Federal y Monterrey y aparecen los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), así como las primeras coordinaciones.

En los dos años siguientes (1976-1978) se consolida la experiencia de los grupos integrados y los CREE y continúa la instalación de coordinaciones en el Distrito Federal y los estados.

A continuación sin pretender romper con la secuencia histórica del presente trabajo y con la continuidad del mismo, se presentan algunos datos estadísticos sobre la educación especial, que comprende el siguiente periodo de 1976 a 1978 (para mayor información consultar anexo I).

Ahora continuando con el mismo esquema de trabajo que se ha venido desarrollando, debe señalarse que a partir de diciembre de 1978 se hace cargo de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), la doctora Margarita Gómez Palacio. Durante su estancia en dicho cargo, que duró aproximadamente 10 años y que culminó en 1988 se realizaron, entre otras, las siguientes actividades que contribuyeron al desarrollo de la educación especial: se extendieron las coordinaciones a los estados hasta cubrir la totalidad del país; en el año de 1980, de acuerdo a las políticas de la Secretaria de Educación Pública, la Dirección General de Educación Especial se desconcentra en las delegaciones generales la operación de los servicios y las coordinaciones de educación especial se reestructuran convirtiéndose en jefaturas de departamento; en el año de 1984 la Dirección General de Educación Especial sufre otra reestructuración; las instituciones de educación especial y los alumnos atendidos se incrementaron gradualmente (consultar en el anexo, cuadro estadístico); en el año de 1983 como un servicio más de educación especial, se crean los Centros de Diagnóstico y Canalización; se intensifican los servicios en coordinación con otras instituciones, y en cuanto a

la investigación, se realizaron varias en la que la aludida participó activamente.

En este mismo año, 1973, se crea la Confederación Nacional Mexicana de Asociaciones en Pro del Deficiente Mental, A.C., con el objetivo de lograr el pleno reconocimiento de los derechos y la dignidad de las personas con deficiencia mental. La labor de esta institución es digna de mencionarse, por las valiosas contribuciones que ha realizado para el desarrollo de la educación especial. Entre las aportaciones que ha realizado se encuentran: la Comisión de Orientación a Padres, que organiza Encuentros Nacionales; Escuela para Padres y Reuniones de Asesoramiento; la Comisión de Legislación, que promueve el estudio, la actualización e implementación de leyes; un Taller Protegido y un Centro de Capacitación para el trabajo; el Primer Seminario de Legislación; el Seminario de Educación Sexual de la persona con deficiencia mental, etc.

Años más tarde, la educación especial habría de sufrir otro gran impulso, al haber sido seleccionado el año de 1981 como el Año Internacional de los Minusválidos. La celebración no se hizo esperar, había que "rendirle los honores a los minusválidos" por lo que en la ciudad de México se organizaron varios eventos con tal fin, uno de los más relevantes fue el Ier Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. A este respecto cabe hacer un comentario: acordarse de esta manera de las personas minusválidas que merecen toda nuestra admiración, atención y respeto es una agresión contra la dignidad humana, cuando lo que se ha hecho ha dejado mucho que desear. Mostrar al mundo entero de esta manera, que estas personas existen, como si se tratara de una exhibición cualquiera no se puede permitir, independientemente de cualquier argumento que se pueda sustentar en contra.

No quisiéramos acordarnos de aquellos negros días en que las personas impedidas eran sacrificadas por los Romanos, en que se les utilizaba para divertir a los nobles de la Edad Media, en que eran perseguidos porque se pensaba que estaban poseionados por el demonio, etc.

Esto no debe repetirse bajo ninguna circunstancia o moti-

vo, por lo que los organismos internacionales, nacionales y de más interesados que luchan por los Derechos de las Personas Minusválidas, tendrán que poner más atención en este sentido y cuando fuere necesario elevar sus protestas para salvaguardar la dignidad del hombre.

Asimismo en el año de 1988, se hace cargo de la Dirección General de Educación Especial el profesor Salvador Valdés Cárdenas y, al año siguiente, es reemplazado por el profesor Humberto Galeana.

Ahora bien, con el objeto de facilitar el acceso a la información que sobre el desarrollo de la educación especial se realizó anteriormente, se elaboró el siguiente cuadro:

Cuadro I. Datos cronológicos sobre la educación especial en México, 1867-1988

AÑO	A C O N T E C I M I E N T O
1867	SE CREA LA ESC. NAL. DE SORDOMUDOS.
1870	SE CREA LA ESC. NAL. DE CIEGOS.
1914	SE ORGANIZA UNA ESC. DE DEB. MENTALES EN GTO.
1919	SE FUNDAN LAS ESC. DE ORIENTACION PARA VARONES Y MUJERES EN EL DISTRITO FEDERAL. ES NOMBRADO DIRECTOR DE LA PRIMERA ESC. DE EDUC. ESP. PARA NIÑOS ANORMALES EL PROF. LEOPOLDO RODRIGUEZ CALDERON. COMIENZAN A FUNCIONAR LOS GRUPOS DE CAPAC. Y EXP. PEDAGOGICA PARA DEBILES MENTALES EN LA UNAM. EL PROF. SALVADOR LIMA FUNDA UNA ESC. PARA DEBILES MENTALES EN GUADALAJARA.
1929	SE PLANTEA LA NECESIDAD DE CREAR UNA ESC. MODELO DE EDUC. ESP. EN LA CIUDAD DE MEXICO.

	SE REORGANIZA EL DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA E HIGIENE ESCOLAR.
I932	SE CREA LA ESC. DE RECUPERACION FISICA.
I935	SE PLANTEA LA NECESIDAD DE INSTITUCIONALIZAR LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO.
	SE INCLUYE EN LA LEY ORGANICA DE EDUCACION UN APARTADO QUE INCLUYE A LOS DEF. MENTALES.
	SE CREA EL INSTITUTO MEDICO PEDAGOGICO.
I936	SE FUNDA EL INSTITUTO NAL. DE PSICOPEDAGOGIA.
	COMIENZA A FUNCIONAR LA ESC. PARA NIÑOS LISIADOS No. 3
I937	SE CREA LA CLINICA DE LA CONDUCTA Y DE ORTOLALIA.
I938	DEJA DE FUNCIONAR LA ESC. PARA NIÑOS LISIADOS - No. 3
I939	DEJA DE FUNCIONAR LA ESC. DE RECUP. FISICA PARA CONVERTIRSE EN PREVENTORIO ANTITUBERCULOSO.
I941	SE PROPONE LA CREACION DE LA ESC. DE ESPECIALIZACION PARA MAESTROS EN EDUC. ESP.
I942	DESAPARECE EL PREVENTORIO ANTITUBERCULOSO.
	SE ORGANIZAN LOS GRUPOS DIFERENTES ANEXOS A LA ESC. PRIMARIA.
I943	SE FUNDA LA ESC. DE ESPECIALIZACION PARA MAESTROS EN EDUCACION ESPECIAL.
I945	DESAPARECEN LOS GRUPOS DIFERENTES ANEXOS A LA ESC. PRIMARIA.
I952	SE CREA EL INST. NAL. DE AUDIOLOGIA Y FONIATRIA.
I954	SE CREA LA DIRECCION DE REHABILITACION.

1959	SE CREA LA OFICINA DE COORD. DE EDUC. ESP.
1960	SE FUNDAN LAS ESC. PRIMARIAS DE PERFECC. I Y 2
	SE FUNDA LA LIGA INTERNACIONAL DE ASOC. EN FAVOR DE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL.
1961	SE FUNDAN LAS ESC. PRIMARIAS DE PERFECC. 3 Y 4
1962	SE INAUGURA UNA ESC. PARA NIÑOS CON PROBLEMAS DEL APREND. EN LA CIUDAD DE CORDOBA, VERACRUZ.
	INICIA ACT. LA ESC. MIXTA PARA ADOLESCENTES.
	SE ANUNCIA EL PROYECTO PARA CENTROS POR COOP.
1963	FUNCIONA EL CENTRO POR COOPERACION No. 1
1964	SE ABRE EL CENTRO POR COOPERACION No. 2
1966	SE HACE CARGO DE LA DGEE. LA PROFRA. ODALMIRA-MAYAGCITIA.
	SE EXTIENDEN LAS ESC. ESPECIALES EN LOS EDOS.
	SE INICIAN TRABAJOS QUE CULMINAN EN LAS INDUS <u>TRIAS</u> PROTEGIDAS.
	SE CREA LA ESC. DE SANTA CRUZ MEYEHUALCO Y DE SAN SEBASTIAN TECOLOXTITLAN.
1969	SE CREA LA ESC. NORMAL DE ESPECIALIZACION EN MONT.
1970	SE CREA LA DIRECC. GENERAL DE EDUC. ESPECIAL.
	SE EXPERIMENTA CON LOS GRUPOS INTEGRADOS EN EL DISTRITO FEDERAL Y MONTERREY.
	APARECEN LOS CENTROS DE REHABILITACION Y EDUC. ESPECIAL.
	APARECEN LAS PRIMERAS COORDINACIONES.

	SE HACE CARGO DE LA DGEE. LA PROFRA. ODALMIRA MAYA GOITIA.
1971	SE ELABORA LA DECLARACION DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS MENTALMENTE RETRASADAS.
1975	SE ELABORA LA DECLARACION DE LOS DERECHOS DE LOS IMPEDIDOS.
1976	SE CONSOLIDAN LOS GRUPOS INTEGRADOS Y LOS CREE. SE EXTIENDEN LAS COORD. EN EL D.F. Y LOS EDOS.
1978	SE HACE CARGO DE LA DGEE. LA DOCTORA MARGARITA GOMEZ PALACIO. SE CREA LA CONFEDERACION MEX. DE ASOCIACIONES EN PRO DEL DEFICIENTE MENTAL.
1980	PRIMERA REESTRUCTURACION DE LA DGEE.
1981	AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO IMPEDIDO.
1983	SE CREAN LOS CENTROS DE DIAGNOSTICO Y CANALIZACION.
1984	SEGUNDA REESTRUCTURACION DE LA DGEE.
1988	SE HACE CARGO DE LA DGEE. EL PROF. SALVADOR VALDES CARDENAS.
1989	SE HACE CARGO DE LA DGEE. EL PROF. HUMBERTO GALEANA.

Como podemos darnos cuenta en lo mencionado anteriormente, el desarrollo de la educación especial en México presenta múltiples problemas (políticos, económicos, sociales, etc.) para su desarrollo. Uno de estos que resulta de gran interés para el presente trabajo es el referente a la formación de los recursos humanos para la atención de las personas necesitadas de cuidados especiales.

Por ello a continuación en las consideraciones que se hacen al respecto, se proporciona información relevante sobre ésta situación.

I.2 CONSIDERACIONES EN TORNO AL PERSONAL QUE LABORA EN EL AMBI- TO DE LA EDUCACION ESPECIAL

Esta reseña histórica de la educación especial en México, plantea un panorama del que es posible derivar las siguientes -- consideraciones:

- Un desarrollo y crecimiento lento de los servicios de - educación especial, particularmente en los estados, ya - que la mayoría se encontraban concentrados en la ciudad de México, así como de las instituciones que formaban - recursos humanos para la atención de las personas con - requerimientos de educación especial. De tal manera que desde sus inicios en el año de 1867 hasta 1970, había - un promedio de 40 escuelas de educación especial en to - do el país. De las cuales aproximadamente 25 se encon -- traban localizadas en el distrito Federal y las restan - tes distribuidas en el interior de la república. Asimis - mo, se contaba con dos escuelas de especialización --- (ciudad de México, 1943 y Nuevo León, 1969).
- En un periodo más reciente, en cuanto a la problemática de los recursos humanos, que es además el objeto princi - pal del presente trabajo, cabe mencionar dos aspectos - importantes: la cantidad de instituciones que forman -- los recursos humanos y los que siendo formados en las - mismas, se incorporan al proceso productivo. En cuanto - al primero, según las estadísticas de los estudios pro - fesionales de la Secretaria de Educación Pública, se de - tectaron 6 escuelas Normales de Especialización (Nuevo León, 1969; Coahuila, que inicialmente se estableció co - mo privada en el año de 1973, para posteriormente con -- vertirse en estatal en el año de 1976; Tabasco, Campe -- che y Jalisco, 1980 y, la ciudad de México, 1943) per -

tenecientes al estado⁹ y una privada, fundada en el año de 1983 en el estado de Mérida, Yucatán.¹⁰ En las estatales se atendió aproximadamente 117 maestros que estudiaban en las diferentes áreas de la educación especial," a excepción de la ciudad de México. Y al segundo, se tiene que en los 779 establecimientos públicos y privados, de educación especial en el ciclo escolar 1981-1982, se contaba con 12 436 personas responsables de atender la educación especial, cumpliendo las siguientes funciones: 933 directores; 7 332 maestros; 1 536 administrativos y 2 636 formando equipos interdisciplinarios, de los cuales 931 eran psicólogos.¹² En tanto, que para el periodo 1986-1987 se contaba con 19 900 personas que atendían la educación especial. Las cuales desempeñaban las siguientes funciones: 1 419 directivos; 10 900 docentes, 4 654 personal de apoyo, y 2 877 administrativos. Por lo tanto, de lo antes expuesto se puede decir, que los recursos humanos para la atención de las personas con requerimientos de educación especial son escasos.

- En el cuadro correspondiente (consultar anexo I), se observará, que la cantidad de alumnos atendidos en educación especial del año de 1976-77 al 1986-87 fue incrementándose progresivamente, al igual que las instituciones que los atendían, hasta llegar a una cifra en el último periodo de 255 304 personas atendidas, en 1 564 instituciones de educación especial. Estas cifras representan un índice muy bajo de personas atendidas y servicios existentes si se toman en cuenta, que en la Repú--

⁹ Cortés, Peña Patricia et al. Situación actual de la educación especial en México y alternativas para su desarrollo. Tesis Facultad de psicología UNAM., México, 1982. p. 50

¹⁰ King, Betancourt Lucy et al. " La importancia de la educación de personas con requerimientos especiales ", en: Coloquio Latinoamericano de Educación a Marginados, México, 1984. p. 4

¹¹ Cortés Peña, op. cit., p. 30

¹² Ibid., p. 39

blica Mexicana hay aproximadamente 80 millones de habitantes y un índice del 8% de la población mundial, que sufre algún tipo de incapacidad, cifra que fue calculada por la Organización Mundial de la Salud, (1976) y que es válida para nuestro país. Al respecto en un estudio realizado por Cortés, Peña Patricia et al (1982)¹³ que corrobora lo anterior, menciona que la oferta de educación especial en México es sumamente escasa, ya que de los 5.7 millones calculados de población demandante en el ciclo escolar 1980-1981, solamente se atendieron 54 415 personas y con la misma población demandante en el siguiente ciclo escolar 1981-1982 se atendieron 75 866 personas con limitaciones, lo que da un deficit de 98.6%.

Aún con los avances logrados en los últimos años, en el desarrollo de la educación especial, la situación de la misma, todavía presenta muchos problemas por resolver.

I.3 ALGUNAS OPCIONES DE TRABAJO.

Ante el panorama que presenta la educación especial en México, se requiere formular nuevos planteamientos que contribuyan a su desarrollo. De este modo, a continuación se presentan algunas reflexiones en torno a algunas opciones de trabajo que son producto de dos fuentes: a). la información revisada y, b). una experiencia profesional concreta y específica en el área de la educación especial.

- Generar políticas que verdaderamente contribuyan al desarrollo de la educación especial. Estas deberán ser planteadas en términos concretos y claros, acordes a las necesidades.
- Incrementar la oferta de educación especial, para responder a una gran demanda potencial, y mejorar la cali-

¹³Ibid., p. 50

- dad de los servicios para brindar una mejor atención. -- Asimismo, incrementar los recursos humanos, para que un mayor número de personas se prepare y capacite en el -- área de la educación especial.
- Desarrollar investigaciones en el área de la educación especial. Es importante que cada centro, escuela, etc., se convierta en una unidad de investigación, reflexión, crítica y análisis de los problemas de la educación especial.
 - Ante la incapacidad institucional de enfrentar el problema del retardo en el desarrollo en nuestro país, se plantea como una necesidad, la búsqueda de alternativas no institucionalizadas que permitan abordarla de mejor manera. Un ejemplo de ésta, es la generada en el Centro de Educación Especial y Rehabilitación (CEER, Iztacala), que desde una perspectiva comunitaria, intenta -- dar solución a los problemas del retardo en el desarrollo en los países pobres (Para mayor información de esta alternativa consultar, Galguera, I. et al. El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica. México, Ed. Trillas, 1984. Caps. 18, 19, 20 y 21).
 - Desconcentrar la educación especial, para que de esta -- manera se acabe con la concentración que prevalece en -- la actualidad. Es importante, que todas las iniciativas y proyectos que se elaboren con esa finalidad, estén sólidamente fundamentadas para que tengan el efecto esperado.
 - Especificar en forma concreta y clara, evitando caer en generalidades, que se prestan a muchas interpretaciones, en los documentos oficiales respectivos, los derechos de las personas impedidas y la obligación del estado a proporcionar la educación y la capacitación para -- el trabajo a las personas atípicas de acuerdo a sus necesidades.
 - Disminuir el burocratismo, a que se ha visto sujeta la- educación especial. Evitando en la medida de lo posible---

ble, las penosas antesalas que tenga que hacer, algún interesado en la educación especial, para ser recibido por alguna autoridad; agilizando los trámites de cualquier iniciativa o proyecto de educación especial y erradicar o minimizar en la medida de lo posible, la dependencia exacerbada de muchos profesionales y demás a un horario, que no les permite proporcionar un minuto más de su tiempo a la labor que estan desarrollando.

- Erradicar ese afán de notoriedad que buscan muchos políticos, al usar la educación especial como instrumento político para encumbrarse, y de aquellos directivos responsables de la misma, que la usan solamente para adquirir prestigio personal.
- Las instituciones de educación especial, no deben ser convertidos en centros donde predomine la lucha por el poder. Se deben establecer relaciones de respeto y cooperación mutua.
- Se requiere de un compromiso firme y auténtico de todas aquellas personas, que de una u otra forma contribuyen al desarrollo de la educación especial. La labor de todos los implicados es importante y nadie debe estar por encima de los demás.
- Sensibilizar y concientizar a la sociedad sobre la problemática de la educación especial. ¿ Como ? se puede pensar en múltiples estrategias y generar e implementar las mejores, pero si estas no estan revestidas de un compromiso auténtico y una continuidad poco podrá hacerse al respecto.

Es evidente que se requieren muchos cambios para el desarrollo de la educación especial en nuestro país.

En este sentido se contemplan dos tareas prioritarias para el desarrollo de ésta: la planificación y la formación de los recursos humanos para la atención de las personas con requerimientos de educación especial. En cuanto a la primera, su importancia resalta a la vista, ya que de su adecuada realización de-

pende el logro de los objetivos que se plantean las organizaciones e instituciones. En el caso que nos compete, en su afán de lograr una mejor organización y sistematización y por consiguiente una adecuada planificación, la educación especial en México, tuvo que superar serios problemas. Es así, que desde sus inicios y durante un largo periodo de tiempo, la educación especial mostró un lento desarrollo y una escasa sistematización, producto de la inestabilidad política, económica y social por la que atravesó el país; del limitado interés mostrado por el estado y de un órgano que coordinara todas las actividades y proyectos de la educación especial en nuestro país. Así ante la necesidad y con el objeto de coordinar y sistematizar todas las actividades y proyectos de la educación especial, surgió en 1960 la Oficina de Coordinación de Educación Especial (CEE), pero no fue suficiente, dada su falta de ubicación dentro del nivel educativo y la carencia de bases legales para su existencia, por lo que con este propósito posteriormente se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE), pero aunque con una mejor organización y sistematización, no logra una mejor planificación, ya que sigue existiendo una " deficiente planificación de la infraestructura física y distributiva de los servicios de educación especial ".¹⁴ De tal manera que en el momento actual resulta necesario que las políticas de educación especial se orienten hacia una adecuada planificación de la misma.

En cuanto a la segunda, esta es de vital importancia, ya que sin una formación o capacitación debidamente abordada y valorada, poco podrá lograrse para beneficiarse de ésta.

Tal parece que en el momento actual, los beneficios y ventajas que aporta la formación de recursos humanos para la atención de las personas impedidas, han sido soslayados, ya que la cantidad de instituciones que los forman son pocos en comparación a las personas que se necesitan para atender a una gran cantidad de personas afectadas y en cuanto a su formación, esta carece de una " insuficiente actualización académica y metodológica

¹⁴Ibid., p. 57

ca..."¹⁵ y los diseños curriculares carecen de una base científica y tecnológica (Cortés, Peña P. et al., 1982).

Así la formación de los recursos humanos para la atención de las personas impedidas atraviesan por un momento crítico, por lo que es de carácter urgente rescatarla para valorarla y adecuarla a condiciones y necesidades específicas.

De este panorama de la educación especial en México, se desprende uno de los aspectos, que en el desarrollo de mi experiencia profesional con niños con retardo en el desarrollo tuve oportunidad de realizar: la formación de personal. Así de esta manera con los datos aportados en torno a la problemática de la formación de personal en educación especial, se justifica el problema que se planteó al desarrollar una práctica profesional con niños con retardo en el desarrollo.

Ahora bien, una vez conceptualizada la problemática de la formación de personal en educación especial, a continuación se señalarán algunos elementos prácticos de la misma tarea, que se desarrollan con base en el análisis de una experiencia concreta que se desarrolló en un Centro de Servicio de Educación Especial.

¹⁵ Ibid., p. 56

CAPITULO II

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FUNCION DEL PSICOLOGO EN ESCUELAS DE EDUCACION ESPECIAL

En los diversos sistemas sociales de que se compone la estructura social, se forman y capacitan los recursos humanos que se requieren para satisfacer las demandas y necesidades de su desarrollo.

Así por ejemplo, en una sociedad dividida en clases como la capitalista, cuando un profesionista egresa y se incorpora al proceso productivo, tiene que realizar determinadas tareas que le son encomendadas, resolviéndolas las más de las veces, sin una crítica o análisis de lo que tiene que hacer, simplemente las ejecuta, pero paulatinamente puede percatarse de que lo que hace satisface únicamente intereses particulares que no benefician o contribuyen a la transformación de la sociedad; surge entonces la disyuntiva: continuar con el esquema establecido o incidir en él para transformarlo.

Esta situación se le presenta a muchos profesionales; en el caso específico del psicólogo, el papel que ha desempeñado y desempeña en la sociedad, ha sido determinante para su conformación, ya que como conocedor de los procesos mentales, del comportamiento, de su control y manipulación, ha podido darse cuenta de los procesos a que esta siendo sometida la sociedad.

Así el sistema social como señala Canguilhem (1978) ha encontrado en él, el instrumento adecuado para continuar controlando y manipulando la sociedad.

Al no saber exactamente cual es su papel el psicólogo se ha enajenado y ha contribuido a reproducir las relaciones de producción, por lo que su función en el momento actual, es definir su papel y contribuir a liberar o a continuar sometiendo a la sociedad. Desde esta perspectiva a continuación se analiza la función del psicólogo educativo en un Centro de Servicio de Educación Especial.

2.I DESCRIPCION GENERAL DE LAS FUNCIONES DEL PSICCOLOGO EDUCATIVO EN ESCUELAS DE EDUCACION ESPECIAL

En el desarrollo de mi trabajo profesional, como psicólogo educativo, ingresé al Servicio de Educación Especial de la Universidad del Valle de México, en donde tenía que realizar actividades de detección, evaluación, diagnóstico, programación e investigación en educación especial.

Las funciones que se propone desarrollar en el Servicio de Educación Especial para el cumplimiento de sus objetivos, abarcan entre otras las siguientes:

- Elaboración de programas de intervención para incrementar, establecer o decrementar repertorios conductuales en niños con retardo en el desarrollo.
- Aplicación de programas de intervención para incrementar, establecer o decrementar repertorios conductuales en niños con retardo en el desarrollo.
- Supervisión de la adecuada aplicación de los programas de intervención.
- Elaborar un registro diario de actividades por alumno.
- Elaborar gráficas de avance.
- Decidir conjuntamente con el área de programación los cambios en la asignación de programas a niños.
- Colaborar junto con el equipo interdisciplinario y el director en la solución de los problemas del Servicio de Educación Especial.
- Elaboración de informes psicológicos.
- Realizar entrevistas a padres.
- Colaborar en la elaboración de cursos de inducción.
- Instructor de cursos de inducción.
- Elaboración de material didáctico.
- Planear y programar actividades artísticas y recreativas.

Asimismo algunas otras funciones que realizan los psicólogos en escuelas de educación especial y que son complementarias-

a las antes mencionadas, son:

- Elaborar y proponer al director su plan anual de actividades e informes bimestrales.
- Elaborar el diagnóstico psicológico de los alumnos.
- Analizar los diagnósticos psicológicos.
- Colaborar con el maestro en la evaluación psicopedagógica de los alumnos.
- Realizar observaciones y revaloraciones de los alumnos cuando el caso así lo requiere.
- Asentar en las carpetas de los alumnos que tiene el maestro notas y comentarios sobre la evaluación de éstos y las observaciones, asesorías y recomendaciones al maestro.
- Mantener actualizado el expediente del alumno, elaborando un resumen del caso para el maestro.
- Participar en las actividades de extensión educativa, de la escuela.
- Decidir conjuntamente con el director y el equipo interdisciplinario la canalización de los niños.

Estas son algunas de las funciones que postulan los manuales y perfiles de puestos en algunas instituciones en torno a la labor que realizarán los psicólogos en escuelas de educación especial. Una de estas, que tuvo serias implicaciones para el desarrollo del presente trabajo fue la capacitación de personal, la cual se concretó en las siguientes actividades: instructor de cursos de inducción y asesor en la aplicación de programas de intervención. En el desarrollo de estas actividades, se detectó una deficiencia en la formación de personal, ya que los cursos de inducción y la asesoría eran insuficientes para que los alumnos de nuevo ingreso pudieran conducirse y manejarse ante un niño con retardo en el desarrollo. Por lo que algunos practicantes manifestaron su necesidad de saber más, sobre los niños con retardo en el desarrollo, ya que ante la presencia de un niño con esta problemática no sabían qué hacer, sentían temor, miedo, pen

saban e imaginaban que los iban a agredir, etc.

Muchas de estas reacciones se mantenían durante el semestre y aún en los demás, les resultaba en suma difícil poder hacer a un lado esos sentimientos o manejarlos adecuadamente, provocando con ésto, problemas en la interacción con los niños con retardo en el desarrollo y en la aplicación de los programas.

Por lo que surgió la necesidad de elaborar una propuesta programática que diera solución a este problema institucional. Dicha propuesta se encuentra contemplada en el capítulo V.

Otro aspecto que cabe mencionar, que resulta importante y que está contemplado en las funciones antes mencionadas es el trabajo en grupo del equipo interdisciplinario. Esta es una necesidad en el trabajo con personas impedidas, pero no es suficiente, sino existe en cada uno de los integrantes que forman el equipo un compromiso auténtico con la labor que están desarrollando.

Para desempeñar un real y efectivo desarrollo de su labor, el psicólogo deberá asumir el compromiso que tiene con las personas impedidas y con las marginadas, a través de un trabajo directo con los mismos, fungiendo como un agente de cambio y, ante todo de un trabajo de capacitación sistemático, debidamente sustentado y fundamentado.

2.2 ALGUNOS ASPECTOS SOBRE LA INTEGRACION SOCIAL DEL MINUSVALIDO

La integración social del minusválido es el objetivo central que persigue la educación especial; por lo cual, no podía dejar de abordarse en las funciones antes mencionadas, ya que todas tienden a ello.

Para comprender, como ha sido el desarrollo de este problema, nos remontaremos a fines del decenio de 1960-1969, que es cuando la normalización y la integración empiezan a ser ampliamente aceptadas por las personas que se ocupaban de los problemas de los deficientes mentales. A raíz de esto, surge una forma distinta de considerar la deficiencia mental, según la cual, estas personas debían de disfrutar de las mismas condiciones que -

Los demás niños, viviendo con ellos y asistiendo a las escuelas ordinarias. Este nuevo planteamiento surgió como una reacción al enfoque hasta entonces dominante, que se había caracterizado por la segregación de las personas impedidas en las escuelas e instituciones de educación especial y por una concepción de retraso mental que lo define como un defecto absoluto e inalterable, por el que nada se podía hacer para remediarlo. En tanto, que en contraparte a esta concepción del retraso mental, el punto de vista integracionista afirma que las deficiencias son relativas, y que solo existen en relación con un entorno dado.¹

A partir de estos planteamientos surgieron diversas prácticas de integración, que fueron implementadas en algunos países.

Por ejemplo en Suecia, se ha adoptado un sistema de integración de servicios, que consiste en la asignación de salas de clase a las escuelas especiales en las escuelas ordinarias; en Rusia se considera que la mejor forma de atender a las personas impedidas para su inserción en la sociedad es a través de las escuelas especiales, sin que por ello deje de integrarse a la escuela regular, aquellos casos que por sus actitudes y nivel de desarrollo pueden aprovecharla y, en el caso de México, que es el que más nos interesa por el momento, se practica una integración que se basa en la siguiente consideración: a menor limitación, mayor integración.² Esta forma de integración, se podría denominar parcial y discriminatoria con sus consecuentes implicaciones para las personas impedidas.

Por el momento, con lo expresado anteriormente sin pretender agotarlo en el presente trabajo, es suficiente para formarse una idea general de la problemática que subyace a la integración de las personas impedidas y de la importancia que representa pa-

¹ Soder Marten. " Como restituir a los disminuidos en el seno de la comunidad ", en revista El Correo de la UNESCO, Junio, 1981. p. 20

² Para mayor información de este aspecto, consultar: Dirección General de Educación Especial. Bases para una política de la educación especial. Cuadernos SEP., México, 1985. pags. 23 a la 28

ra las mismas, por lo tanto es de carácter urgente que se le aborde en futuros trabajos de investigación. En este sentido sería interesante efectuar trabajos que aborden las implicaciones políticas, económicas, sociales, educativas e ideológicas que subyacen en la integración del minusválido.

Asimismo, uno de los problemas que resulta de la falta de integración de las personas con requerimientos de educación especial, es su incorporación al medio productivo, por ejemplo: muchas personas necesitadas de cuidados especiales, después de muchos años de intenso trabajo, llegan finalmente a estar preparados para desempeñar un trabajo remunerado, pero no es sencillo conseguirlo, porque dada su problemática no va a ser fácil lograrlo, se van a encontrar con muchas dificultades para poder conseguir un empleo en el mercado de trabajo.

Ante esta situación, surgieron los talleres protegidos con el objetivo de brindar un trabajo a las personas necesitadas de cuidados especiales, que habiendo sido preparadas en un oficio particular, pueden desempeñar un trabajo remunerado, pero esto no es suficiente, porque sigue existiendo el rechazo social a sus capacidades.

La sociedad, ni las leyes les ofrecen otras alternativas, tienen que continuar laborando en los lugares que les han sido asignados y creados para su " desarrollo profesional ".

Esta panorama es desolador, tener que continuar refugiándose en los lugares ya conocidos, en donde todo es más fácil y sencillo.

Ante esta situación las personas afectadas se sienten rechazadas, desvalorizadas y lo que es peor, ajenas a una realidad que posiblemente no fue creada para ellos, etc., pero esto no es así, ellos son parte de nuestra vida y de nuestra realidad cotidiana, existen y tienen derecho a vivir.

Por esa situación, en el momento actual, las personas impedidas, las familias de estos, los organismos públicos y privados y demás requieren organizarse, para que juntos vayan al rescate de los derechos, que les han sido arrebatados arbitrariamente y a los cuales tienen derecho.

Al respecto el gobierno federal con una precaria ayuda para la atención de las personas necesitadas de cuidados especiales, no ha sido suficiente para atender a una gran población que lo requiere; por lo que los particulares, ante estas circunstancias, haciendo a un lado actitudes " paternalistas " que no lo gran resolver los problemas que los aquejan, han tenido que agruparse para formar asociaciones independientes que atiendan a estos niños.

Pero no solo a éstos problemas se enfrentan las personas necesitadas de cuidados especiales, su familia y las asociaciones que los atienden, sino al más trascendental de todos: la sociedad. Esta se ha encargado de aceptar o rechazar algo, en el caso de las personas impedidas, como estos no corresponden a la norma, no son aceptados; porque en una sociedad en donde se enaltecen los valores intelectuales y la competencia no encajan y son discriminados e ignorados.

Es necesario un cambio, por lo que las asociaciones en pro de los derechos de las personas impedidas, requieren agruparse para formar un frente común que discuta, analice, cuestione, ofrezca alternativas, etc.

Por ello la propuesta que se presenta tiene las siguientes características por un lado supone como elemento importante para su constitución la experiencia y teoría que sobre la capacitación de personal se ha desarrollado en México, ya que no obstante que esta se ha circunscrito a ambientes laborales o industrializados muy específicos, puede aportar sustento para la formación de personal en ambientes académicos. Por otra parte, también se considera necesario hacer referencia a la forma en que la teoría curricular puede apoyar la elaboración de programas de capacitación. Por ello en los siguientes capítulos, se hace una referencia al desarrollo de la teoría de la capacitación y curricular así como a las relaciones que pueden establecerse con la práctica profesional del psicólogo educativo.

CAPITULO III

EL PSICOLOGO EDUCATIVO Y LA CAPACITACION

La capacitación es una tarea que realizan diversos profesionales en ámbitos industriales y organizacionales. Estos para desarrollar su función formativa se preparan y capacitan en instituciones educativas. En el caso del psicólogo industrial se le prepara y capacita para que desempeñe entre otras funciones la formación de personal. Su tarea en cuanto a la formación de personal es clara; pero no tanto, en cuanto a la formación del psicólogo educativo, que recibe una formación, en la cual no incluye la formación de personal como una tarea terminal de la carrera; pero en el desarrollo de su formación profesional recibe conocimientos que le permiten abordarla. Esto parece una contradicción, pero realmente no lo es, ya que siendo la capacitación una tarea eminentemente educativa, compete al psicólogo educativo abordarla. Por lo que a continuación, se hará mención de la manera cómo el psicólogo educativo aborda la tarea de la capacitación de personal.

3.I EL PERFIL DEL PSICOLOGO EDUCATIVO

La capacitación representa un proceso del que se deriva un aspecto de particular interés para el presente trabajo: la función del psicólogo educativo como capacitador de personal. A fin de abordar este aspecto y para un mejor planteamiento del mismo, a continuación se plantean algunas consideraciones en torno al surgimiento de la psicología como disciplina y de sus diversos enfoques.

En el transcurso de la historia se ha contemplado como la sociedad y la ciencia se han hecho cada vez más complejas y como el sistema social ha contribuido a conformarla.

Un factor que ha contribuido a toda esa complejidad, es la división social del trabajo, la cual se ha dado al interior de un sistema social en donde predomina la propiedad privada.

Esta división social del trabajo; con su consecuente espe

cialización, ha generado la diversificación del trabajo y el conocimiento. Esto ha propiciado que el conocimiento se divida en áreas específicas de trabajo y estudio que hay que abordar e investigar. De aquí, que pueda decirse que el estudio y desarrollo del conocimiento ha seguido patrones a priori, determinados por circunstancias sociales que han propiciado nuevas interpretaciones científicas y filosóficas del hombre y la sociedad.

Como producto de esta división social del trabajo surge la división de la psicología en áreas específicas de estudio e investigación como: diferencial, humanista, del desarrollo, social, clínica, educativa, industrial etc., toda una serie de especialidades que intentan responder a las necesidades del desarrollo económico y social de la sociedad y, que han contribuido a parcializar el conocimiento de la realidad.

Como puede observarse, el desarrollo de la psicología ha sido delineada conforme a las transformaciones socio-históricas del sistema social industrial, el cual le ha marcado pautas e seguir en su desarrollo.

Al respecto, cabe señalar que dentro del contexto de la sociedad industrial, el estudio de la conducta humana, ha sido de particular interés; porque entre otras cosas, los descubrimientos y avances que se logren en esta área del conocimiento, permitirán crear los mecanismos de control y sujeción de la sociedad. De alguna forma es factible que los conocimientos, que se adquieren de la conducta humana, sirvan para justificar fines políticos.

Por lo tanto, la división de la psicología en áreas de estudio, ha sido producto de una creciente división social del trabajo y ha dado como consecuencia la desintegración del conocimiento de la realidad.

Como un ejemplo de lo anterior, en una experiencia personal, de una práctica profesional, como psicólogo educativo, me ví inmerso en una área de estudio que históricamente ha sido considerada más exclusiva del psicólogo industrial y otros profesionales, que del psicólogo educativo: la capacitación de personal. La psicología educativa tradicionalmente se ha delimitado en fun

ciones particulares como son:

- Comprender los procesos psíquicos y los factores que intervienen en el desarrollo humano.
- Comprender los aspectos psicológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de lograr que este sea eficiente y de utilidad social.
- Comprender los procesos grupales en el marco de la institución educativa.
- Participar en el diseño y realización de investigaciones psicológicas.
- Participar como asesor en el diseño e interpretación currricular en los diferentes niveles educativos, mediante la aportación de fundamentos psicológicos correspondientes.¹

Y, también:

- Ser eficiente promotor y agente directo de la educación, entendida ésta como proceso de desarrollo integral del individuo y de la sociedad.
- Diseñar modelos para planificar, dirigir y evaluar la práctica educativa.
- Diseñar modelos educativos y utilizar la tecnología educativa que requiere una población cada vez más numerosa.
- Dominar la metodología didáctica en el área docente.²

La aparente contradicción entre lo que postula el perfil del egresado de la carrera de Psicología Educativa y lo que puede desarrollarse como práctica profesional en ámbitos educativos

¹ Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto Académico. México, - 1979. p. 15

² Información obtenida en la Normal Superior de Maestros en el documento interno denominado " Información sobre las licenciaturas de la Educación Normal Superior 1988 "

plantea entre otros los siguientes cuestionamientos: ¿ Los planes de estudio obedecen a necesidades reales ?, ¿ El campo de estudio del psicólogo debe limitarse a una o dos áreas ?, ¿ En los ambientes educativos, se propicia la reflexión sobre la práctica profesional ?, etc.

Ante esto, resulta necesario que los planeadores del currículo y los profesionales incorporados al proceso productivo, revisen los fundamentos sociales, económicos, políticos, ideológicos y filosóficos de la psicología, para así recuperar una práctica profesional no desvirtuada de la realidad y su esencia social.

Cabría en este sentido, hacer mención de la necesidad de planear una evaluación curricular de los planes y programas de estudio de las carreras de Psicología, sin embargo como esto rebasa los límites del presente trabajo, solamente se apunta como una línea de reflexión y de trabajo para estudios posteriores.

Ahora bien, retomando el objeto de estudio que se aborda en este trabajo: la capacitación de personal como una tarea educativa y formativa, a continuación se hará mención de las funciones del psicólogo en la capacitación de personal.

3.2 EL PSICÓLOGO Y LA CAPACITACION DE PERSONAL

De los organismos e instituciones encargados de formar al personal que se ha de integrar al ámbito industrial, surge el psicólogo como capacitador y adiestrador de personal. Este ha de contribuir a que el trabajador adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar un mejor trabajo.

La capacitación para que sea un instrumento eficaz en manos del psicólogo tiene que ser un sistema adecuado que se aplique a solucionar problemas organizacionales y alcanzar los objetivos de la empresa.

La función del psicólogo en la capacitación y el adiestramiento es la de determinar qué cosas necesitan aprenderse; fijar

los procedimientos para la enseñanza de los empleados; y diseñar y conducir experimentos para determinar si los programas de capacitación han logrado los objetivos propuestos.

Para realizar un adiestramiento y capacitación adecuado y eficiente el psicólogo deberá investigar las necesidades de capacitación, definir objetivos y contenidos, seleccionar técnicas de instrucción, evaluar y realizar un seguimiento.

La primera tarea que se le presenta al psicólogo es la de realizar un diagnóstico de necesidades. Esta le proporcionará -- la información que le permitirá efectuar las acciones preceden-- tes.

El psicólogo antes de cualquier intento por capacitar debe descubrir las necesidades de capacitación basándose en lo que desea conocer, de las técnicas que va a usar en la selección del participante.³ Posteriormente, establecerá los objetivos que se pretenden lograr con el programa de capacitación.

La siguiente tarea será la de elaborar el contenido del programa, así como definir las características de los participantes para organizar adecuadamente los cursos de capacitación.

Seleccionará las técnicas de capacitación, éstas se han de determinar según los fines que se persigan, ya sea que se trate de producir conocimientos, desarrollar habilidades o modificar actitudes.

Por último, después de aplicar el curso, el psicólogo deberá evaluar a los participantes para valorar el aprendizaje obtenido, y al curso para determinar el grado en que se alcanzaron los objetivos del programa y si las necesidades fueron satisfechas.

Después del curso de capacitación, el psicólogo realiza un seguimiento del mismo, ya que éste no termina ahí, sino que debe continuarse en el lugar de trabajo, con el fin de retroalimentar el contenido del curso y obtener un mejor aprovechamiento del mismo.

³ Escandón, Gallegos Ma. del Socorro. El psicólogo y la capacitación para el trabajo. Tesis Facultad de Psicología, UNAM., México, 1976. p. 74

Una consideración como la anterior amerita analizarse a la luz de la posibilidad de desarrollar un trabajo profesional de capacitación en una institución en donde se llevan a cabo funciones de docencia, investigación, difusión y extensión, como es el caso de las universidades. Estas sin ser empresas lucrativas enfrentan la necesidad de desarrollar determinadas tareas educativas que son operativizadas por personal con muy diversos tipos de formación o capacitación.

Ante esto es factible suponer la importancia de capacitar al personal para el desarrollo de funciones y tareas académicas. Esto mismo le da un matiz diferencial al proceso de capacitación. No se trata de eficientizar un trabajo manual, sino un quehacer académico.

Después de haber mencionado las funciones que realizan los psicólogos educativos como parte de su formación académica y las tareas que realizan los psicólogos industriales y demás profesionales que se dedican a la actividad de capacitación de personal, a continuación se mencionan algunas generalidades en torno a la capacitación.

3.3 GENERALIDADES EN TORNO A LA CAPACITACION

A través del desarrollo histórico de la ciencia y la sociedad, la formación de los recursos humanos ha ido adquiriendo paulatinamente un mayor interés.

Así, ante la necesidad de formar recursos humanos, cada vez más especializados, que respondan a las necesidades sociales y a las demandas del desarrollo tecnológico, surgen múltiples instituciones públicas y privadas que tienen como objetivo la formación de recursos humanos para la producción. Una de estas instituciones que han servido y sirven como fuentes de recursos humanos son las universidades, las cuales a través de un trabajo sistemático y científico, preparan los recursos humanos que se han de incorporar al medio productivo.

La necesidad de formar y capacitar personal dentro del área de la educación especial, se contempla como una urgente ne-

cesidad en nuestro medio; dada la gran cantidad de niños atípi--cos que requieren atención, por tal motivo en la actualidad ins--tituciones públicas y privadas, se han dado a la tarea de formar y capacitar personal. Una de estas últimas, pertenecientes a la Universidad del Valle de México, con sus Servicios de Educación Especial, contribuye a la tarea de formar personal capacitado en el área de la educación especial. Tal es el caso de las carreras de psicología y pedagogía.

Muchas otras instituciones públicas y privadas, se han --preocupado por capacitar a su personal. Esta se ha debido, entre otras causas a los beneficios que conlleva la capacitación, la --necesidad de actualización, al acelerado desarrollo de la socie--dad industrial, a la necesidad de cumplir con un requisito y a --la presión del gobierno para el cumplimiento en la práctica de --las reformas realizadas a la Ley Federal del Trabajo en materia de capacitación. Este desarrollo formal ha sido reciente, data --del año de 1978, cuando se eleva a rango constitucional la obli--gación patronal de capacitar a su personal que labora en sus em--presas. A partir de este año, el gobierno empieza a darle funcio--nalidad a esta ley, que anteriormente había sido letra muerta.

Así dentro del marco legal la capacitación cobra especial relevancia en el año de 1978. Con tal motivo se le hicieron re--formas a la fracción XIII del artículo 23 constitucional. Esta --reforma menciona que " las empresas cualquiera que sea su activi--dad están obligadas a proporcionar a sus trabajadores, capacita--ción o adiestramiento para el trabajo. La ley reglamentaria de--terminará los sistemas, métodos y procedimientos conforme a los--cuales los patrones deben cumplir con dicha obligación ".⁴

A partir de esta reforma surgieron organismos e institu--ciones que comenzaron a poner más atención a la capacitación y --al adiestramiento. Tales son por ejemplo:

ORGANISMOS

- Unidad Coordinadora de Empleo y Adiestramiento (UCE--

⁴ Siliceo Alfonso. Capacitación y desarrollo de personal. Méxi--co, Limusa, Segunda edición 1982. p. 37

- CA).
- Instituto Nacional de Estudios del Trabajo (INET).
 - Centro de Información y Estadística del trabajo (CENE-TI).
 - Fideicomiso para el Centro de Estudios Históricos y So-ciales del Movimiento Obrero.⁵

INSTITUCIONES

- La Secretaria de Educación Pública a través de la Secretaria del Trabajo y Previsión Social.
- El Instituto Mexicano del Seguro Social.
- El ARMO (Adiestramiento Rápido de Mano de Obra).
- UNAM.⁶

Estos organos e instituciones son los encargados de capacitar y adiestrar al capital humano que se ha de incorporar al - medio productivo.

Algunos órganos e instituciones como la UCECA, INET, y ARMO han elaborado planes y programas de capacitación y adiestramiento para los trabajadores. De su revisión se encontró el proceso lógico de la capacitación a que hace alusión Siliceo, A. -- (1973) en su trabajo " Capacitación y desarrollo de personal ". El cuál comprende 6 etapas:

- Determinación de necesidades
- Fijar objetivos
- Definir contenidos
- Señalar la forma y métodos de instrucción
- Evaluación

⁵ Arriola, Islas Homero. " Comentarios y expectativas del SIstema Nacional de Capacitación y Adiestramiento (SINACA). " México, Sistema Nacional ARMO., 1981. p. 41

⁶ Arias, Galicia Fernando. Administración de recursos humanos. - México, Trillas, Tercera edición 1988. p. 316

Nota: cabe hacer notar que a partir de 1983 la UCECA y ARMO pasaron a formar parte de la Secretaria del Trabajo y Previsión Social.

- Seguimiento

3.4 DESCRIPCION DEL PROCESO DE CAPACITACION

Por la importancia que tiene la detección de necesidades de capacitación, cabe mencionar que antes de programar un curso de capacitación, resulta necesario realizar una investigación previa que detecte las necesidades de capacitación.

De acuerdo con Mendoza, A. las necesidades de capacitación y adiestramiento son, las que se refieren "...a las carencias que los trabajadores tienen para desarrollar su trabajo de manera adecuada dentro de la organización".⁷ Siendo posible detectarlas, por medio de un análisis comparativo entre la situación idónea y la situación real de la empresa.

El propósito de una determinación de necesidades es precisar con exactitud, tanto las necesidades presentes como las futuras de la empresa.

Todas las actividades de adiestramiento y capacitación deben basarse en primer término en necesidades presentes a corto plazo y en segundo término en necesidades a mediano y a largo plazo.

Para realizar la determinación de necesidades de capacitación y adiestramiento es conveniente tener en cuenta que existen necesidades manifiestas y latentes. Las primeras son aquellas que resultan evidentes y que no necesitan de instrumentos específicos para ser detectadas y las segundas se presentan como causa directa o indirecta de problemas y para determinarlas es necesaria una investigación sistemática.

Una vez que se han detectado las necesidades de capacitación, se deberán señalar los objetivos y los medios que se deben lograr para satisfacerlas.

Para capacitar y adiestrar resulta necesario establecer los objetivos de aprendizaje que permitan orientar la enseñanza-

⁷ Mendoza, Nuñez Alejandro. Manual para determinar necesidades de capacitación. México, Ed. Trillas, Segunda edición 1984. p. 31

en forma lógica y de acuerdo a las necesidades de los trabajadores.⁸

Por ello resulta necesario que se tenga " un objetivo claro y preciso, tanto para quién imparte la capacitación como para quien la recibe ".⁹

Algunas de las preguntas que ayudan a plantear mejor los objetivos y que debe hacerse todo instructor son: ¿ Hacia donde vamos ?, ¿ Que queremos lograr ?, ¿ Que metas a corto, mediano y largo plazo debemos de obtener ?, respecto del estudiante y de los cursos.

La falta de elaboración de objetivos en los programas de capacitación, trae como consecuencia los siguientes problemas:

- Dificultad para evaluar los resultados obtenidos mediante diversas técnicas utilizadas en el entrenamiento y adiestramiento de personal.
- Problemas en la selección de métodos y técnicas de capacitación.
- Problemas en la identificación de las personas con los programas, con los instructores y con los compañeros involucrados en dichos programas."

A continuación se refiere una situación particular en la que se pudo evidenciar la situación anterior. En el Servicio de Educación Especial de la Universidad del Valle de México se imparte un curso de inducción para estudiantes de cuarto semestre de la carrera de psicología.

El programa del curso contenía los siguientes puntos:

- Objetivo general
- Audiovisual sobre la deficiencia mental

⁸ Dirección de capacitación y adiestramiento. Guía técnica para la formación de planes y programas de capacitación y adiestramiento en las empresas. México, 1981. p. 84

⁹ Ibid., p. 33

¹⁰ Sánchez, Bedolla Graciela. " Diseño de objetivos de capacitación ". México, Sistema Nacional ARMO., 1975. p. 25

- Como comportarse cuando se aplica un programa de intervención.
- Audiovisual sobre procedimientos de registro
- Organización interna del S.E.E.
- Comentarios al reglamento

Como se observa en los contenidos del programa, se plantea un objetivo general para todo el curso; esto de acuerdo a -- las características del curso y al objetivo del mismo, que consistía en: proporcionar una panorámica de los procedimientos de operación, disposición y reglamento del centro de educación especial.

El planteamiento de un objetivo general, para un curso; -- aún cuando sea, como el de las características del ya mencionado, no es suficiente para el adecuado desarrollo de un programa de capacitación. Se requiere de acuerdo al diseño y evaluación -- de programas de un marco referencial, elaboración de un programa analítico y la interpretación metodológica del programa guía "11" -- que permitan un mejor acceso al conocimiento y a su transformación en las organizaciones.

La tarea de elaboración de objetivos es una función que -- compete a todos aquellos profesionales que se dedican al trabajo de planificación en ámbitos organizacionales e institucionales. -- Siendo una práctica muy común en éstos medios la elaboración de -- objetivos de aprendizaje, de acuerdo a planteamientos que tienen una visión lineal y fragmentaria del conocimiento. Esta no es la única forma en que los profesionales pueden elaborar objetivos -- de aprendizaje; existen otras, como la de plantearlos como productos del aprendizaje, en donde se integre y construya el conocimiento. Por lo tanto, el profesional que tenga que realizar esta tarea, deberá contemplar las otras alternativas, para no limitar el proceso transformador de la capacitación.

Una vez especificados los objetivos, se determina el contenido del programa, con el propósito de cubrir las deficiencias

¹¹ Díaz, Barriga Angel. Didáctica y curriculum. México, Ed. Nuevo mar, 1980. 31

de personal.

Es importante que el contenido del programa sea el correcto y esté completo, porque de lo contrario no se podrán alcanzar los objetivos del programa de capacitación.

No sólo esto resulta importante para el contenido de un programa de capacitación; sino que, también lo es para la formación de los trabajadores que los contenidos, se le presenten lo menos fragmentados posible y que promueva aprendizajes de análisis y síntesis, así como capacidades críticas y creativas para la construcción del conocimiento.

Así para facilitar las actividades del instructor durante la instrucción y para establecer el orden en que los elementos del contenido, que serán enseñados, se hace indispensable, la estructuración del contenido. Este se organiza de tal manera que resulte fácil entender las relaciones entre sus elementos y con el contenido total.

No existe un criterio único para estructurar un contenido; por lo que, se debe elegir el más adecuado para cada caso. Los criterios que se usan más frecuentemente para estructurar el contenido de un programa son:

- De acuerdo a la naturaleza de la tarea, y
- De acuerdo a la lógica.

En el primer procedimiento, los contenidos, se agrupan en forma natural siguiendo el esquema y ordenamiento de la tarea.

Y el segundo procedimiento, se utiliza para estructurar contenidos teóricos o tecnológicos.¹²

Estas formas de organizar y estructurar los contenidos de un programa de capacitación, guiados por los elementos de la lógica formal y matemática, no son suficientes para abordar los contenidos de las distintas disciplinas, porque carecen de un análisis epistemológico, que permita abordarlo de mejor manera.

Como ya se mencionó antes, la propuesta del programa del-

¹² ARMO. Manual para elaborar programas de adiestramiento. México, D.F., 1971. p. 61

curso de inducción que se propone en el Servicio de Educación Especial, no puede considerarse como tal, ya que de acuerdo a la capacitación y la teoría curricular, falta un adecuado tratamiento y sustento en su forma y contenido.

Se dice que todo programa de capacitación, debe posibilitar un auténtico desarrollo integral del individuo. El programa propuesto no contemplaba suficientemente este aspecto de gran interés para el desarrollo del personal que labora en una empresa o institución, como trabajador o como participe de una formación integral; porque en un periodo de dos horas, no se puede generar un auténtico desarrollo, aún cuando esa sea la intención.

Se requiere entre otros aspectos, de una planificación basada en la investigación; pero aún así, esto no es suficiente si los programas que se abordan desde cualquier perspectiva, no propician la crítica, el análisis y la síntesis procesos indispensables para la transformación del conocimiento.

Así, todo programa independientemente del enfoque que lo sustente, debe propiciar ese desarrollo. Para lograr este propósito se sugiere que la capacitación desarrolle sus programas, — desde una perspectiva curricular que contribuya a la transformación de la realidad social. Al respecto cabe señalar que en la revisión bibliográfica que se realizó para efectuar el presente trabajo, se pudo apreciar la influencia de la tecnología educativa en la elaboración de los programas de capacitación; pero esta, no es suficientemente explicitada en su diseño, más bien, se ha concebido como algo implícito a los mismos. Se considera que es necesario explicitar la perspectiva curricular desde la cual se elaboran los programas de capacitación para su fundamentación.

Se percibe además en este ámbito, que para elaborar un programa de capacitación es suficiente con poseer algunos conocimientos sobre la capacitación, el aprendizaje y seguir una receta, que en algunos casos es tomada del " Manual para elaborar programas de adiestramiento " (Consultar cita completa en bibliografía) u otros documentos con los mismos elementos, pero con pequeñas diferencias metodológicas.

En esta perspectiva se observa una carencia de análisis más profundo sobre el aprendizaje y el diseño de programas de capacitación. En cuanto al primero, la importancia que desempeña en la capacitación y el adiestramiento es de una gran trascendencia, porque es el meollo del entrenamiento. Además, el concepto que se tenga del mismo, proporcionará la forma de concebir la capacitación y el adiestramiento como un proceso que contribuya a la liberación del hombre o a su enajenación.

El concepto de aprendizaje, que subyace en la capacitación y el adiestramiento ha sido definido por Castaño Asmitia A. (1973),¹³ como " un proceso dinámico mediante el cual una actividad comienza o sufre una transformación y se manifiesta por el cambio de potencialidad de la conducta como resultado de la práctica reforzada, y por el cual el sujeto afronta las situaciones posteriores de modo distinto a las anteriores ".

Este concepto concibe el aprendizaje como un proceso acumulativo, que se manifiesta por la adquisición de conductas. Dicho proceso modifica la adquisición del conocimiento al concebirlo fragmentado y contemplarlo en forma lineal.

Todo esto, tiene justificación en el objetivo mismo de la capacitación, que es hacer más apto al trabajador a su puesto de trabajo, enajenándolo. Además la intención de la capacitación y el adiestramiento es clara: la eficiencia, en detrimento de los demás aspectos que intervienen en el proceso, como el hombre mismo.

En relación con lo anterior, Herbert Marcuse, (1968)¹⁴ citando a Marx dice que la " enajenación tiene dos manifestaciones: la que tiene lugar en el proceso mismo de producción, es decir, que el hombre en su trabajo no desarrolla sus necesidades y facultades humanas en su labor no es el mismo sino otro; y la segunda, surge en el proceso de trabajo, que se extiende a toda la sociedad. Así de esta manera el hombre de la sociedad capitalis-

¹³ Castaño, Asmitia A. " El concepto moderno de aprendizaje y su utilidad en la capacitación ", México, Sistema Nacional ARMO., 1973. p. 13

¹⁴ Fromm Erich et al. La sociedad industrial contemporánea. México, Ed. XXI, 15a edición 1987. p. 61

ta (...) vive en un mundo que no es el suyo, un mundo en el cual las cosas tienen un poder independiente y enajenado que actúa sobre él".

Retomando el aspecto de los programas de capacitación, se tiene, que en términos generales, los elementos que deben contener, en el siguiente orden son:

- Un diagnóstico de necesidades, como antecedente necesario para elaborar programas de capacitación, siendo el primer elemento para el diseño de los mismos: la elaboración de los objetivos, el cuál es el aspecto que determina los demás elementos del proceso.
- Estructura del contenido.
- Selección de técnicas y materiales didácticos.
- Evaluación.

El esquema propuesto para el diseño de programas de capacitación se caracteriza por ser lineal y mecánico. No se concibe como un proceso dinámico y dialéctico en constante transformación y desarrollo, sino como un proceso acabado.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el diseño de programas de capacitación se elabora bajo la perspectiva de la tecnología educativa, la cual habría que recordar que surge hacia los años 50's, como una consecuencia de la expansión económica y desarrollo tecnológico alcanzado por la sociedad; ésta sufre de una serie de transformaciones que la determinaron. Como producto de este desarrollo surge la tecnología educativa, la cual habría de tener gran influencia en la capacitación en México, de tal forma que se le adopta como la perspectiva más adecuada para diseñar programas de capacitación.

Por lo que, dada la importancia y relevancia de los programas de capacitación en la formación profesional de los trabajadores, resulta necesario que el diseño de los mismos, sean sujetos de análisis más profundos y consideren las diversas perspectivas que la teoría curricular les ofrece para elaborarlos. - (Sobre la teoría curricular, consultar capítulo V).

Por otra parte, en lo que respecta a las técnicas de ins-trucción según varios autores (Dirección de capacitación y --- adiestramiento, 1981; Siliceo, 1973; y, Nonatzine, V.A., 1975)-mencionan que para realizar una adecuada selección, deben de te-ner en cuenta los siguientes factores:

- Al seleccionarlas, se debe preveer, si son las más adeu-cuadas en función de los objetivos, del contenido que -se va a impartir y de las condiciones medio ambientea---les.
- Considerar aquellos aspectos sobre costos y condiciones administrativas para determinar cuál o cuales técnicas-podrán usarse.
- Es posible que una combinación de técnicas sea la mejor en una situación dada.
- Relacionar los objetivos que se persiguen, con el núme-ro de participantes del curso, y con el tiempo que se -dispone.
- Responder a las necesidades, que son detectadas en el -diagnóstico de necesidades de la organización.
- Seleccionar aquellas que permitan la formación de acti-tudes y habilidades críticas.

Algunas de las técnicas que más comunmente se usan en los programas de capacitación y adiestramiento, son:

- Metodo de conferencia
- Metodo de casos
- Juego de negocios
- Metodo de " Charola de entrada "
- Instrucción programada
- Lecturas
- Instrucción personalizada
- Demostrativa o taller de aprendizaje
- Tormenta de ideas
- Observación

- Panel
- Foro
- Corrillos
- Diálogos simultaneos
- Discusión dirigida
- Dramatización
- Congreso

En cuanto a la evaluación Ortiz Tetlacuilo José M. -----
(1979),¹⁵ la ha definido como " la acción tendiente a obtener -
información precisa y confiable acerca de los efectos que el --
adiestramiento tiene sobre la conducta de los participantes, el-
desempeño del trabajo y el funcionamiento de la empresa ".

La evaluación de un programa de capacitación debe de efec-
tuarse de la siguiente manera: en un primer momento en estimar -
cuantitativamente el aprendizaje logrado por los participantes -
durante y al final del programa; posteriormente determinar la ca-
lidad didáctica del plan, de los materiales, las técnicas, las -
instalaciones, el instructor y la organización del programa y fi-
nalmente medir los efectos que el curso de capacitación y adies-
tramiento tiene sobre el desempeño laboral de los participantes-
y el funcionamiento de la empresa.

Ante estas formas de evaluar la capacitación y el adies-
tramiento surge la necesidad de verificar que la capacitación --
sea una tarea redituable, tanto para la empresa como para el tra-
bajador.

Una evaluación del personal debe realizarse en cuatro eta-
pas:

- Antes del curso (evaluación diagnóstica)
- Durante el curso
- Al final del curso
- Posterior al curso (seguimiento)

¹⁵ Ortiz, Tetlacuilo José M. " Evaluación del adiestramiento ", -
México, Sistema Nacional ARMO., 1975. p. 45

La primera es la que mide cuantitativamente y cualitativamente los conocimientos y habilidades de los participantes al principio del curso.

La segunda es la que proporciona al instructor la información constante sobre los logros que se han obtenido, para hacer los ajustes necesarios.

La tercera es la que mide el grado en que se cumplen los objetivos del curso.

Este procedimiento de evaluación, se preocupa por cuantificar el aprendizaje logrado en cada una de las etapas del mis-mo.

El proceso administrativo a que está sujeto este procedi-miento de evaluación, lo hace muy técnico y mécánico.

De los resultados obtenidos, se puede decir si hubo apren-dizaje o no y si tuvo éxito o no el programa de capacitación.

Esta forma de concebir la evaluación desvirtúa el verdadero valor de la misma en el aprendizaje.

Volviendo a las etapas de la evaluación; se tiene que, por último resulta necesario realizar un seguimiento del trabajo desarrollado en un curso con el propósito de seguir la trayecto-ria de los participantes.

Para realizar este propósito se debe establecer un siste-ma de intercomunicación posterior al curso.

Dicha comunicación deberá investigar los efectos del cur-so en los participantes y así poder realizar planes futuros.

Ante todo esto, cabe preguntar ¿ Que es la capacitación - y el adiestramiento ? al respecto, Mendoza Nuñez A., (1982)¹⁶ - comenta que " Existe un alto grado de confusión respecto al sig-nificado preciso que debe dársele a ambos términos..." por lo -- que concluye señalando que:

" 1. Se carece de una adecuada definición legal de adies-tramiento y la capacitación.

2. En la práctica, dado el manejo del adiestramiento y-

¹⁶ Mendoza Nuñez, op. cit., p. 21

- la capacitación que imponen los criterios emitidos por la UCECA y por la Ley reglamentaria respectiva, se hace innecesaria una distinción entre ambos preceptos.
3. La diferenciación más extendida actualmente está dada por el puesto que ocupa o que cubrirá el trabajador: - se imparte capacitación a quienes desempeñaran un puesto diferente del que ocupan y adiestramiento a quienes continuarán en el mismo puesto de trabajo. Así, un mismo curso o evento será de capacitación o de adiestramiento, en función de la situación particular de cada trabajador.
 4. La acepción de que el adiestramiento se refiere a habilidades manuales y la capacitación a conocimientos, -- asociando a determinados niveles jerárquicos cada uno de ellos, ha caído en desuso, especialmente a raíz de la tendencia a humanizar cada vez más sus objetivos y a identificarlos con los de carácter educativo ".¹⁷

Por otra parte Nava (1979)¹⁸ propone que la capacitación puede ser definida como " el proceso de enseñanza-aprendizaje -- orientado a dotar a una persona de conocimientos, desarrollarle habilidades y adecuarle actitudes para que pueda alcanzar los objetivos de un puesto diferente al suyo ", y el adiestramiento como " el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a dotar a una persona de conocimientos, desarrollarle habilidades y adecuarle actitudes para que alcance los objetivos de su puesto de trabajo "

Esta forma de definir la capacitación y el adiestramiento contempla la necesidad de adecuar los conocimientos, habilidades y actitudes de los trabajadores al puesto que desempeña.

Cabe añadir, que según el concepto que se tenga de la capacitación y el adiestramiento será la forma de concebirlo, como

¹⁷ Ibid., p. 29

¹⁸ Nava, Corchado V. Manuel. Determinación de necesidades de adiestramiento y capacitación. Servicio Nacional ARMO., México, 1979. p. 2

un proceso que contribuya a la liberación del hombre o a su enajenación y sometimiento. Los conceptos antes mencionados, buscan hacer más eficientes a los individuos, olvidándose o relegando - la participación de los mismos en la transformación de la realidad.

Asimismo, el objeto de la capacitación y el adiestramiento para Valencia (1982)¹⁹ es:

- Actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades del trabajador en su actividad, así como proporcionar información sobre la publicación de nueva tecnología en ella.
- Preparar al trabajador para ocupar una vacante o puesto de nueva creación.
- Prevenir riesgos de trabajo.
- Incrementar la productividad.
- Mejorar las aptitudes del trabajador.

El objeto de la capacitación no debe ser solamente el proporcionar conocimientos, habilidades y modificar actitudes para hacerlos más eficientes en el desempeño de su trabajo, porque el hombre en esto no encuentra mayor satisfacción, sino que es motivo de angustias y desequilibrios emocionales al buscar constantemente la máxima eficiencia. A estos planteamientos, les subyace la ideología de la eficiencia, que trae muchas consecuencias para los trabajadores, los cuales llegan a concebirla como: rendir al máximo, no importando esfuerzo físico o mental; trabajar horas y horas en forma ininterrumpida; acudir a todos los cursos posibles para ser más competitivo en el mercado de trabajo y en la propia organización donde se trabaja, etc. Lo anterior puede acarrear un desequilibrio emocional en los individuos, que repercute en su vida familiar y social.

Ante todo, para que el individuo recupere el equilibrio -

¹⁹ Valencia, Aguirre J.A. Evaluación de la capacitación (Revisión bibliográfica). Secretaria del Trabajo y Previsión Social. México, Cuadernos INET 16, 1982. p. 23

- la capacitación que imponen los criterios emitidos por la UCECA y por la Ley reglamentaria respectiva, se hace innecesaria una distinción entre ambos preceptos.
3. La diferenciación más extendida actualmente está dada por el puesto que ocupa o que cubrirá el trabajador: - se imparte capacitación a quienes desempeñaran un puesto diferente del que ocupan y adiestramiento a quienes continuarán en el mismo puesto de trabajo. Así, un mismo curso o evento será de capacitación o de adiestramiento, en función de la situación particular de cada trabajador.
 4. La acepción de que el adiestramiento se refiere a habilidades manuales y la capacitación a conocimientos, -- asociando a determinados niveles jerárquicos cada uno de ellos, ha caído en desuso, especialmente a raíz de la tendencia a humanizar cada vez más sus objetivos y a identificarlos con los de carácter educativo ".¹⁷

Por otra parte Nava (1979)¹⁸ propone que la capacitación puede ser definida como " el proceso de enseñanza-aprendizaje -- orientado a dotar a una persona de conocimientos, desarrollarle habilidades y adecuarle actitudes para que pueda alcanzar los objetivos de un puesto diferente al suyo ", y el adiestramiento como " el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a dotar a una persona de conocimientos, desarrollarle habilidades y adecuarle actitudes para que alcance los objetivos de su puesto de trabajo "

Esta forma de definir la capacitación y el adiestramiento contempla la necesidad de adecuar los conocimientos, habilidades y actitudes de los trabajadores al puesto que desempeña.

Cabe añadir, que según el concepto que se tenga de la capacitación y el adiestramiento será la forma de concebirlo, como

¹⁷ Ibid., p. 29

¹⁸ Nava, Corchado V. Manuel. Determinación de necesidades de adiestramiento y capacitación. Servicio Nacional ARMO., México, 1979. p. 2

un proceso que contribuya a la liberación del hombre o a su enajenación y sometimiento. Los conceptos antes mencionados, buscan hacer más eficientes a los individuos, olvidándose o relegando la participación de los mismos en la transformación de la realidad.

Asimismo, el objeto de la capacitación y el adiestramiento para Valencia (1982)¹⁹ es:

- Actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades del trabajador en su actividad, así como proporcionar información sobre la publicación de nueva tecnología en ella.
- Preparar al trabajador para ocupar una vacante o puesto de nueva creación.
- Prevenir riesgos de trabajo.
- Incrementar la productividad.
- Mejorar las actitudes del trabajador.

El objeto de la capacitación no debe ser solamente el proporcionar conocimientos, habilidades y modificar actitudes para hacerlos más eficientes en el desempeño de su trabajo, porque el hombre en esto no encuentra mayor satisfacción, sino que es motivo de angustias y desequilibrios emocionales al buscar constantemente la máxima eficiencia. A estos planteamientos, les subyace la ideología de la eficiencia, que trae muchas consecuencias para los trabajadores, los cuales llegan a concebirla como: rendir al máximo, no importando esfuerzo físico o mental; trabajar horas y horas en forma ininterrumpida; acudir a todos los cursos posibles para ser más competitivo en el mercado de trabajo y en la propia organización donde se trabaja, etc. Lo anterior puede acarrear un desequilibrio emocional en los individuos, que repercute en su vida familiar y social.

Ante todo, para que el individuo recupere el equilibrio -

¹⁹ Valencia, Aguirre J.A. Evaluación de la capacitación (Revisión bibliográfica). Secretaria del Trabajo y Previsión Social. México, Cuadernos INET I6, 1982. p. 23

necesario para continuar creando se requiere que el objeto de la capacitación sea formar un individuo crítico, comprometido con la realidad, en donde pueda participar, crear, opinar, decidir y cuestionar sobre la realidad y su vida personal. Además la formación de un individuo crítico que contribuya a la transformación de la realidad y de su quehacer profesional; tampoco puede ignorar la formación de individuos concientes de su papel en la sociedad y de las ventajas de la capacitación permanente para su desarrollo profesional.

Hasta aquí, se ha señalado lo relativo a los aportes de la teoría de la capacitación y su relevancia para la construcción de una propuesta programática para la formación de personal en ambientes educativos. A continuación, en el siguiente capítulo, se analizan cuáles pueden ser las aportaciones de la teoría curricular para la misma tarea y cómo es que a partir de ello se formula la propuesta objeto de este trabajo.

CAPITULO IV

BREVE RESEÑA HISTORICA EN TORNO A LA TEORIA CURRICULAR

Dada la enorme cantidad de literatura sobre el tema del diseño curricular, en el presente trabajo, se realizó una síntesis histórica de algunas aportaciones que contribuyeron al desarrollo del mismo. Así de esta manera, en el primer apartado, se hace una síntesis de algunas propuestas curriculares para el diseño de planes de estudio. Este comienza, haciendo un análisis de las dos grandes aportaciones curriculares, que hicieron los pioneros del desarrollo curricular: Tyler, R. (1973) e Taba, H. (1974); para posteriormente continuar con la síntesis de otras propuestas. Además, se hace referencia a la influencia que algunas aportaciones curriculares han tenido en el ámbito educativo mexicano. En el segundo apartado, se hace el análisis de algunas propuestas para la elaboración de programas de estudio, y se menciona la influencia que algunas propuestas han tenido en el contexto educativo mexicano.

Esta aparente separación, entre los dos apartados; es decir, las propuestas de diseño curricular para la elaboración de planes de estudio y las propuestas para la elaboración de programas de estudio, se puede prestar a muchas confusiones, ya que hace concebir al plan y programa de estudio como entidades separadas; pero esto no es así, porque como es sabido los programas de estudio se encuentran inmersos en un modelo curricular determinado. Por lo que en el presente trabajo se abordó de ésta manera por cuestiones de orden metodológico.

4.I PROPUESTAS DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA ELABORACION DE PLANES DE ESTUDIO

En primera instancia, por la importancia y las aportaciones realizadas a la teoría curricular, se abordan las propuestas de los teóricos representativos de ésta.

Estos teóricos están representados por Tyler, R. (1973) e Taba, H. (1974), iniciadores de la teoría curricular. Sus propuestas se habrían de concretar en el diseño de programas de

estudio; sin por esto, dejar de hacer aportaciones al diseño de planes de estudio.

En este sentido Tyler, R. (1973)¹, en su propuesta menciona que " ninguna fuente única de información puede brindar---nos, una base para adoptar decisiones sensatas y amplias sobre los objetivos de la escuela ". Y propone, que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean el alumno, la sociedad y los especialistas.

Aquí el autor contempla de cierta manera un marco de referencia, que le va a permitir tomar las decisiones sobre los aprendizajes de un programa escolar. Si bien, no se debe tener en cuenta un criterio único, para adoptar decisiones sobre un programa escolar, reducirlos a tres fuentes minimiza el valor del mismo. Además, el marco de referencia que se plantea resulta demasiado amplio y carece de la relación que debe tener con el plan de estudios y el análisis que debe preceder a toda elaboración de programas de estudio. Asimismo, la falta de relación de éste último con el plan de estudios, no le proporciona al marco de referencia del programa escolar su fundamento y los hace verse como entidades separadas.

También propone, que una vez estudiados los requerimientos y necesidades de las fuentes, se puede establecer una versión preliminar de los objetivos de aprendizaje que tiene que ser precisada y armonizada por los filtros de la filosofía y la psicología.

Al seleccionar objetivos importantes, a través de este proceso de purificación, se le concede mucha importancia a los mismos. Como si lo más relevante de una propuesta fueran los objetivos, en detrimento de los demás elementos.

El proceso que se sigue para seleccionar los objetivos, representa una forma mecánica de selección, reduciendo las posibilidades de generarlos a través de otros mecanismos.

Menciona que la forma más útil de elaborar objetivos consiste en definirlos en términos del tipo de conducta que se pre-

¹ Tyler, Ralph W. Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel, Cuarta edición 1982. p. II

tende generar en los estudiantes y el contenido del sector de vida en el cual se aplica esa conducta.²

Esta forma de plantear objetivos, contempla una visión -- fragmentaria y mecánica del aprendizaje, al reducirlos a cambios de conducta observable.

Una vez que se han definido los objetivos, se deben se--leccionar las actividades de aprendizaje que permitan alcanzar -- los objetivos.

A este respecto, el autor plantea que sólo a través de la experiencia, se pueden adquirir los aprendizajes y que los mis--mos deben ser diferentes, según el objetivo conductual que se -- pretenda lograr.

La pretensión de adquirir conductas a través de las expe--riencias de aprendizaje, le asigna al sujeto una mínima partici--pación en la construcción del conocimiento.

Otro aspecto que comprende la propuesta es la que se re--fiere a la organización de las actividades de aprendizaje.

Al respecto, el autor hace dos aportaciones que se deben--tener en cuenta en la construcción de planes y programas de estu--dios. La primera se refiere a las relaciones verticales y hori--zontales, que se debe tener en cuenta al organizar las activida--des de aprendizaje, de tal manera que los aprendizajes que se -- pretende tengan una vinculación y no se consideren fragmentados.

Y la segunda, se refiere a los criterios de continuidad, --secuencia e integración, que se deben satisfacer al organizar ac--tividades de aprendizaje, lo cual contribuye a la integración de los contenidos de los planes y programas de estudios.

Como último elemento de esta propuesta, la evaluación. Al --respecto, el autor menciona que se deben evaluar en que medida -- se logran los cambios de conducta, pretendidos por los objeti--vos. Asimismo agrega, que en la evaluación del aprendizaje debe--haber una inicial, final y una posterior a fin de comprobar los--cambios. Aún más, argumenta que es necesario contar con los pro--cedimientos de evaluación, que permitan varificar los cambios de

² Ibid., p. 50

conducta.

Esta forma de concebir la evaluación, como la medición de conductas, a través de instrumentos que la objetiven y la validen, pone énfasis en el resultado más que en el proceso.

Por lo tanto, esta propuesta lineal, mecánica y reproductiva, no contribuye al análisis y reflexión, que debe haber en la construcción del conocimiento.

En cuanto a Taba, H. (1974),³ esta autora menciona que el desarrollo científico del curriculum debe partir del análisis de la sociedad y la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso de aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento. Este marco de referencia, permite concebir la importancia y la necesidad de sustentar y fundamentar los planes y programas de estudio.

También agrega, que para desarrollar una teoría curricular, resulta necesario investigar las demandas y requisitos de la cultura y la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro.

Investigar las necesidades presentes o inmediatas, así como también las futuras, permite satisfacer las demandas de la sociedad y preveer las futuras, para una mejor adaptación al cambio.

Se contempla un diagnóstico de necesidades, aspecto importante, para ubicar los requerimientos más importantes y necesarios de una sociedad. Este es de gran valor, mientras no obedezca a intereses políticos e ideológicos. Por lo tanto, es de esperarse que una propuesta, que surge en una época y contexto capitalista; como la presente, un diagnóstico de necesidades debe obedecer a los intereses de una clase.

Para la misma, el programa escolar " es un plan para el aprendizaje que debe representar una totalidad orgánica y no tener una estructura fragmentaria ".

La concepción que se asume en esta definición, permite --

³ Taba, Hilda. Elaboración del currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel, Segunda edición 1987. p. 25
Ibid., p. 5

contemplar el programa escolar como un concepto integrador a través del cual se supera todo intento de parcialización de la labor educativa.

Su propuesta se sintetiza en los siguientes aspectos: --- diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenidos, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje y evaluación.

Esta propuesta sigue una secuencia lineal, que limita y empobrece su perspectiva.

Ahora bien, dados los alcances de estas dos propuestas en el ámbito educativo, se hará una breve consideración de su influencia.

Estas propuestas, tienen gran influencia, porque entre -- otras cosas, después de la Segunda Guerra Mundial emerge dentro del contexto mundial, una potencia, que muy pronto habría de adquirir dominio en lo económico, tecnológico y científico. Esta -- nación sería los Estados Unidos de Norteamérica, su hegemonía empezaba a manifestarse en la influencia, que comienza a tener en -- el exterior su modelo de desarrollo.

La penetración cultural norteamericana, empieza a manifestarse en los países de menor desarrollo económico, con la adopción de concepciones y valores americanos.

Nuestro país no podía permanecer ajeno a la influencia -- del exterior; por lo que, ante la ausencia de un modelo educativo propio, adopta uno que no corresponde a su contexto social.

Mientras tanto, en la década de los 50 s, en la sociedad capitalista se da una extensión económica, que se caracteriza -- por considerables inversiones extranjeras, un mayor desarrollo -- tecnológico y una división del trabajo más compleja. Esta situación trae como consecuencia la penetración de la tecnología educativa en nuestro país.

Propuesta educativa, que responde al modelo de sociedad -- capitalista, que se identifica con las nociones de progreso y --

⁴ Chamorro, Ubaldo L. " El proceso curricular en educación superior: un planteamiento alternativo ", en revista Foro Universitarios. Núm. 52, México. 1985. p. 53

eficiencia, siendo una de sus tesis fundamentales la especificación de objetivos conductuales y replanteamientos instrumentales: el paso del receptivismo al memorismo, el rol del poder entre profesor y alumno.

Este modelo es adoptado inmediatamente en nuestro país, sin mayores críticas de sus fundamentos.

El mismo se propone como una alternativa al modelo de educación tradicional, que intenta acabar con los vicios ancestrales de este; pero no hace otra cosa, que cambiar de forma y continuar perpetuando los mismos.

Dada la importancia y consecuencias de la educación tradicional en nuestro medio, se hacen algunas consideraciones al respecto.

De una u otra forma todos, hemos experimentado y sufrido las consecuencias de la educación tradicional, que nos ha brindado la sociedad.

La educación tradicional, ha sido considerada por muchas personas como la mejor, porque es la única que han conocido; por lo que con todo y sus consecuencias, la adoptan conciente o inconcientemente.

El proceso condicionante socializador, ha surtido los efectos deseados, la educación tradicional, cuenta con muchos aliados que la defienden y difunden en todo el sistema educativo.

Uno de los aliados más fervientes de esta instrumentación didáctica, son los docentes y los estudiantes, que habiendo sido formados bajo ciertas concepciones, no son capaces de cuestionar su práctica, ni su formación profesional.

Esto ha generado que los docentes, los estudiantes y toda la sociedad asuman actitudes y comportamientos conformistas, acrílicos y dependientes.

En todo esto, subyace un trasfondo que es callado y silenciado, porque al sistema social hegemónico, no le conviene para sus propósitos y intereses.

Años más tarde en la década de los 60 s, una sociedad en plena decadencia de sus valores, habría de sufrir un cambio, mo-

tivado por los derechos civiles, la exclamación de la reforma -- universitaria y la relevancia de la educación. En este contexto -- y como consecuencia del mismo, surge en nuestro país la preocupa-- ción por la revisión de los planes de estudios, que busca que la universidad revise y replantee su propuesta para la formación -- profesional de sus estudiantes.

Esta revisión no obedeció a un estudio real de la proble-- mática del país, sino que fue producto de modelos de otros paí-- ses o meros parches a nuestros planes que no respondían a nues-- tra situación concreta.⁵

Ante esta problemática trató de darse respuesta a través -- de la tecnología educativa; pero ésta no logra otra cosa, que -- tecnificar las decisiones educativas.

Por ello resulta necesario, que la revisión de planes de -- estudio, se aborde desde una perspectiva más amplia y concreta -- que responda a las necesidades reales de nuestro contexto so---- cial. Aún más, se debe hacer a un lado intereses y posiciones po-- líticas, ajenos a los actores del proceso, que no obedezcan a -- una real y efectiva transformación del proceso educativo y la so-- ciedad en su conjunto.

Esto marcó un antecedente muy importante en la planifica-- ción educativa en México, ya que se plantea la necesidad de revi-- sar y replantear las propuestas universitarias con mayor conti-- nuidad.

En esta misma década, como una consecuencia del movimien-- to del 68, la sociedad mexicana empieza a manifestar su descon-- tento, ante las estructuras sociales vigentes. La universidad se convierte en centro de discusión y reflexión de los problemas na-- cionales.

Dentro de este contexto, surge en nuestro país una serie -- de planes de estudio, que responden al nombre de enseñanza modu-- lar. Esta no ha sido fácil caracterizar, dadas las diversas for-- mas que ha adoptado, pero en síntesis la enseñanza modular es -- una organización curricular que pretende romper con el aislamien--

⁵ Pansza, González M. et al. Fundamentación de la didáctica. Mé-- xico, Ed. Gernika, 1986. p. 151

to de la institución escolar, respecto a la comunidad social y - se sustenta en una concepción que considera al conocimiento como un proceso de acercamiento a la realidad.

Asimismo como una respuesta de la UNAM al movimiento estudiantil del 68, surge la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza "...con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza impartida por la UNAM y hacer frente al problema del insuficiente presupuesto educativo mediante la propuesta de métodos de enseñanza más eficaces y más eficientes ". En dicha instancia universitaria, a principios de la década de los setentas, surge una propuesta para el diseño de planes de estudio en educación superior por Ibarrola de M. y Glazman R. (1971-1974), su modelo se compone de cuatro niveles de análisis metodológico: el primero está centrado en un conjunto de actividades de análisis que comprende: el contexto formativo e informativo propio de la profesión; el contexto social, económico, político y cultural; la institución educativa y el estudiante como sujeto de aprendizaje; el segundo consiste en la sintetización de todos los análisis realizados mediante la definición de objetivos de enseñanza-aprendizaje; el tercero consiste en una evaluación continua y el último consiste en la participación de todos los sectores de la institución en el plan de estudios.

Este modelo tiempo después en 1984, habría de ser analizado por las mismas autoras que lo propusieron. Entre las críticas que le hacen figuran las relacionadas a los fundamentos del plan; de haberse elaborado bajo diferentes concepciones; al uso de objetivos y en particular de los específicos, para lograr la operatividad del plan y a la evaluación que permitía salvaguardar la forma inicial del método.

El mismo representa, una experiencia de los problemas que se presentan al elaborar e instrumentar planes de estudio.

Asimismo en una época más reciente, en el año de 1980 en-

⁶ Ibid., p. 157-158

⁷ Ibarrola, de Ma. y Glazman, R. " Diseños de estudio de planes - " Modelo " y realidad curricular ", en revista Foro Universitario, STUNAM., Núm. 38, 1984. p. 49

⁸ Ibid., p. 50

adelante, se produjeron un conjunto de propuestas de planes y programas de estudio, que demuestran la preocupación e interés que ha adquirido el diseño curricular en nuestros días, en los niveles de educación media y superior, especialmente en este último. Esto, no quiere decir, que en años anteriores la problemática del diseño curricular, no haya tenido el mismo o más interés; lo que sucede, es que en la actualidad, debido a las contradicciones sociales, cada vez más acentuadas, las universidades y muchos profesionales, se han mostrado preocupados por la formación profesional de los estudiantes.

En lo que se refiere al diseño de planes de estudio, en esta década surgieron un conjunto de propuestas que contribuyeron a su desarrollo. Una de estas, es la que hace Arredondo V.A. (1981), quién concibe al curriculum como resultado de un proceso que incluye:

- " a). El análisis y reflexión sobre las características y necesidades del contexto, del educando y de los recursos;
- b). La definición (tanto explícita como implícita) de los fines y objetivos educativos; y
- c). La especificación de los medios y procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera tal que se logren los fines propuestos " 9

Además comenta, que el diseño curricular es un proceso dinámico, que debe ser dirigido a cambiar, de manera dialéctica, los aspectos antes mencionados; continuo, porque las fases de que está compuesto el modelo, no se apegan necesariamente a una secuencia lineal; participativo, porque exige la participación de todos los implicados en el proceso; y, técnico, porque requiere de habilidades metodológicas para la obtención de información

⁹ Arredondo, V.A. Congreso Nacional de Investigación Educativa.- Vol. 2, México, 1981. p. 373

relevante, etc. En el que se incluyen las siguientes fases: un análisis previo (contexto social, político, educativo, etc.);- diseño curricular (especificación de los fines y objetivos educativos); aplicación curricular (se ponen en práctica los procedimientos diseñados) y una evaluación curricular.

Por otra parte en el año de 1974 se crea la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con la idea de construir una nueva universidad, que participe activamente en la solución de los problemas nacionales. Esta idea se concreto "...en un modelo académico cuyo fundamento radica basicamente en el principio de vinculación del quehacer universitario con problemáticas de la realidad social, a través de la reflexión crítica y la acción creativa con intención transformadora ". Así de esta manera, Serrano Partida R. e Isunza Breña M. (1982), explican la propuesta de diseño curricular por objetos de transformación que ha adoptado la UAM., pero antes de mencionarla, se explicará que se entiende por objetos de transformación; ya que ésta concepción, -- permitirá entender mejor este modelo. Se entienden por objetos de transformación " los problemas extraídos de la realidad social sobre los cuales la universidad intenta producir los conocimientos; los problemas que la institución universitaria ha definido como relevantes, viables, vigentes para ser estudiados, explicados, vulgarizados y aplicados ". Esta propuesta señala que el diseño curricular debe partir del análisis del campo profesional, educativo, científico y técnico (marco de referencia); para después con base a lo anterior, hacer la selección y definición de una práctica profesional viable y socialmente necesaria, que se constituirá en el eje articulador del currículo (identificación de los objetos de transformación) y a partir de esta identificación se establecerá el perfil profesional en el que se identifican las características que deberá desarrollar el futuro profesional en las dimensiones científico-técnica, ideológica y social (perfil profesional), y finalmente se descompondrán ca-

¹⁰ Serrano, P.R. y Isunza, B.M. Encuentro sobre el diseño curricular. ENEP., Aragón, UAM., 1982. p. 2

" Ibid., p. 3

da una de las fases en las diversas prácticas profesionales que el futuro egresado deberá enfrentar en la realidad. Asimismo una vez identificados los O.T. que integrarán el currículo de una carrera, éstos deberán agruparse y organizarse acorde al eje articulador del diseño, y presentarse formalmente siguiendo los lineamientos que la institución educativa establece (organización del plan de estudios).

Mientras que en un trabajo realizado por Díaz Barriga Arceo F. et al. (1984), en una experiencia concreta en el diseño curricular destinado a la carrera de psicología educativa de la Universidad Anáhuac, propone una metodología específica para el diseño curricular; pero antes de mencionar ésta propuesta, cabe señalar que las autoras, antes de abordar su propuesta, hicieron un breve análisis de las distintas propuestas curriculares que imperan en nuestro medio a nivel superior. De este análisis ---- " concluyen que no obstante el trabajo realizado en el área del diseño curricular, se requiere todavía mucha investigación para alcanzar el desarrollo, sistematización y especificación de metodologías que sean útiles a los diseñadores curriculares en educación superior ". Así dada ésta situación, el presente trabajo propone una metodología para el diseño curricular, que comprende cuatro etapas, que se mencionarán brevemente a continuación: la primera la constituye la fundamentación de la carrera profesional, para ésto, es necesario realizar entre otras las siguientes actividades: una investigación de las necesidades que existen en el campo en que actuará el profesionista, etc. En la segunda etapa, una vez establecida la fundamentación de la carrera, se elabora un documento en donde se contemplen las habilidades y conocimientos que posee el profesionista al egresar de la carrera -- (perfil profesional); asimismo la etapa anterior, proporciona las bases para decidir cuales van a ser los contenidos que se incluirán en el plan curricular, y bajo que organización y estructura se diseña dicho plan (tercera etapa, organización y estruc

¹² Díaz, Barriga Arceo F. et al. " Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior ", en revista Perfiles educativos, núm. 7, Octubre-Noviembre-Diciembre, 1984. p. 32

turación del curriculum), y por último, la cuarta etapa, esta constituida por el diseño de un plan de evaluación continua del curriculum; ya que este, no se considera como algo estático, sino que esta basado en necesidades que pueden ser cambiantes y en avances disciplinarios.

Asimismo en sus Ensayos sobre la Problemática Curricular, Díaz Barriga A. (1984), menciona que los requisitos que se exige para la elaboración de un plan de estudios son:

- Diagnóstico de necesidades
- Determinación del perfil del egresado y objetivos
- Organización curricular
- Elaboración de programas
- Evaluación del plan de estudios

Dado que el planteamiento antes mencionado, no representa una propuesta propiamente dicha, en el presente trabajo se le abordó brevemente con el objeto de ilustrar la diversidad y complejidad, que representa la construcción del diseño curricular.

En una última propuesta de diseño curricular, Chamorro U. (1985) propone un planteamiento alternativo de diseño curricular, pero antes de mencionarlo, define al curriculum como "....una instancia de intermediación entre la totalidad educativa institucional, y la praxis concreta del profesional docente investigador ". Así su propuesta de diseño curricular, consiste en un esquema general que comprende tres aspectos fundamentales: el marco teórico referencial; el plan curricular y el sistema de evaluación. De esta manera agrega, que el proceso curricular es un fenómeno histórico, social y pedagógico. Y, que como tal, sería incongruente presentarlo como un esquema acabado, rígido y mecánico. Posteriormente añade que en ningún momento, ésta propuesta constituye un diseño, sino un planteamiento que debe ser contrastado y enriquecido en cada situación particular.

¹³ Díaz, Barriga A. Ensayos sobre la problemática curricular. México, Ed. Trillas, Segunda Edición 1986. p. 13

¹⁴ Chamorro Ubaldo. op. cit., p. 54

Después de haber realizado la presente revisión sobre algunas propuestas curriculares para el diseño de planes de estudio, podemos darnos cuenta que la mayoría de las propuestas mencionadas coinciden en señalar de una u otra forma que el diseño curricular, debe comprender, tres aspectos generales a saber: un marco de referencia, también denominado por algunas propuestas: análisis previo (Arredondo, V.A. 1981) o diagnóstico de necesidades (Taba, H. 1974); una forma de planificación curricular y una forma de evaluación del mismo.

Aún cuando esto es así, también se puede hacer notar que estas propuestas proponen distintas formas de organización curricular que obedecen a necesidades específicas.

Por lo tanto podemos decir, que la diversidad de modelos curriculares ha generado mucha discusión y reflexión, y que su construcción y definición aún será motivo de discusión permanente.

5.2 PROPUESTAS PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE ESTUDIO

Como ya se mencionó al principio de éste capítulo, los programas de estudio no pueden concebirse separados de los modelos curriculares para la elaboración de planes de estudio. Por lo que de esta manera en el presente apartado, se mencionan algunos aspectos que ya fueron abordados en el anterior y que son comunes a los mismos. Asimismo, sin pretender romper con el esquema establecido en el presente trabajo y con la secuencia histórica del mismo, a continuación se abordan algunas propuestas para la elaboración de programas de estudio.

Así se tiene que en la década de los 60's, surge la propuesta de Mager (1961), para la confección de objetivos para la enseñanza. La cual muy pronto, comienza a difundirse y a proponerse en toda latinoamérica como una alternativa para la elaboración de programas. Con base en esta propuesta de confección de objetivos, Popham y Baker (1972), proponen un modelo de enseñanza centrado en los objetivos, que se compone de la especificación de objetivos, evaluación previa, enseñanza y evaluación de-

resultados.

La importancia que le proporciona a los objetivos con respecto a los demás elementos de la propuesta, genera desarticulación y fragmentación del conocimiento.

Es así, que se contempla como una propuesta esquemática, que no permite la reflexión, el análisis y la síntesis, procesos indispensables para la construcción del conocimiento.

Asimismo en la década de los 70 s, adquiere mucho vigor en nuestro país, especialmente en las universidades, la propuesta de elaborar planes y programas de estudios conforme a la tecnología educativa.

Esta corriente se concretó en una propuesta técnica para la construcción de programas de estudio: la carta descriptiva, cuyo elemento fundamental son los objetivos conductuales, los cuales marcan la pauta a seguir en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las críticas que se le hacen a esta propuesta es que favorece la fragmentación y el mecanicismo del aprendizaje y sustenta una visión lineal del aprendizaje humano.

Otra propuesta que surge como producto de la tecnología educativa, es la elaboración de programas conforme a los objetivos de aprendizaje. Este tipo de programas habría de adquirir mucha difusión en nuestro medio. A tal grado que se le legisla como la forma más adecuada de elaborar programas de estudio.

Esta propuesta pretende reducir la adquisición de los aprendizajes a conductas observables, en detrimento de la integración de los mismos.

En esta misma década Ibarrola de Ma. (1975), propone una metodología para la elaboración de programas de estudio. Esta autora lo define como " la descripción de un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, estructurados de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar una serie de objetivos de aprendizaje previamente determinados ".¹⁵

Y los elementos que comprende su propuesta, para la elabo

¹⁵ Ibarrola, de Maria. Diseño de planes de estudio. Vol. 4, UNAM., CNME., México, 1978. p. 471

ración de programas de estudio, son:

1. Datos generales de la asignatura.
2. Introducción.
3. Objetivos de la asignatura.
4. Contenido: temario y objetivos específicos.
5. Actividades pedagógicas y uso de métodos y medios.
6. Formas de evaluación del aprendizaje del alumno.

Haciendo el análisis respectivo, en esta propuesta los objetivos de la asignatura adquieren especial importancia en la elaboración de programas de estudios, porque estos son los que le proporcionan el contexto, la orientación y razón de ser al mismo. Las fuentes de donde deben obtenerse son: de los objetivos generales; la asignatura misma; el campo del conocimiento que abarca; del plan que cumple la asignatura dentro del plan de estudios; de los conocimientos previos de los alumnos y de los recursos disponibles. Por lo tanto, deben estar bien redactados, con términos que no se presten a confusiones.

Así planteados los objetivos en términos conductuales, limita y fragmenta el conocimiento.

En cuanto al contenido, menciona que deben ordenarse en forma gradual, señalando la secuencia en que deberá aprenderse y que los temas señalados, deben anunciar el comportamiento que se manifestará como resultado del aprendizaje. Reducir los aprendizajes a formas de conducta; no hace otra cosa; que simplificarlo, fragmentarlo y minimizar el carácter transformador, que tiene el contenido en la adquisición del conocimiento. Recomienda, que para desarrollar el contenido del programa, se sigan los siguientes pasos: elaborar el temario del curso en forma tradicional, buscando que sea congruente con los objetivos de la asignatura, elaborar los objetivos particulares de aprendizaje a partir del temario, mediante la clasificación de los temas en un cuadro de doble entrada.

Partir de una forma tradicional en la construcción del temario, nos permite contemplar la ausencia de análisis más profun-

dos sobre esta área.

Otro elemento de la propuesta, son las actividades pedagógicas, métodos y medios. Estos son determinados por los objetivos, específicamente por el verbo del mismo; por lo tanto, si los objetivos pretenden la adquisición de conductas, las actividades poco ayudarán a la construcción del conocimiento.

Por último la evaluación, se desprenderá de los objetivos, siendo considerada como la evaluación de resultados.

De lo antes expuesto, podemos decir que la presente propuesta no contribuye a la construcción del conocimiento sino que lo fragmenta.

Mientras que en la década de los 80 s, surgen dos propuestas que se inscriben en la perspectiva de la didáctica crítica, pero antes de abordarlas se harán algunas consideraciones de esta nueva alternativa en la educación.

En una sociedad subdesarrollada, como la nuestra, que enfrenta muchos problemas de toda índole, requiere de una solución que responda efectivamente a las necesidades sociales; pero esto no se ha dado, lo que ha contribuido a agudizar, aún más la situación. Ante esta, el sistema social ha intentado darle solución, proporcionando paliativos que en nada contribuyen a resolverlos.

Uno de los problemas, producto de la crisis por la que atraviesa la sociedad actual, lo representa la educación, la cual no ha sido suficiente para satisfacer las necesidades de las clases sociales marginadas, antes bien, ha servido para reproducir las relaciones de producción.

Así dentro de este sistema educativo han surgido diversas alternativas educativas que intentan responder a las necesidades de la sociedad.

Las alternativas que han surgido son: la educación tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica.

Las dos primeras ya han sido mencionadas anteriormente, por lo que a continuación se abordará la última: dentro de nuestro contexto social, que no podía continuar con los mismos esquemas reproductores, que no ofrecen solución a los problemas de la

formación profesional, surge la didáctica crítica.

Este es un nuevo planteamiento en la educación, que concibe el aprendizaje, como un proceso en construcción. Asimismo analiza críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución escolar, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.¹⁶

Esta forma de instrumentación contribuye a la construcción del conocimiento; responde a las demandas sociales y a la formación profesional; analiza, crítica y reflexiona sobre el proceso educativo; y, plantea alternativas a la educación.

La didáctica crítica producto de circunstancias, como las ya mencionadas y de análisis profundos, lucha por definirse.

Después de las consideraciones anteriores, se aborda la primera propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio, la de Pansza G.M. (1986), esta autora define el programa de estudios como " una formulación hipotética de los aprendizajes que se pretende lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios ".¹⁷

Y, los elementos que contiene la propuesta, son:

1. Definición del tipo de unidad didáctica.
2. Formulación del equipo de trabajo.
3. Relación con el plan de estudios.
4. Análisis de la situación concreta de docencia.
5. Análisis de las disciplinas y prácticas profesionales.
6. Selección de objetivos, de objetos de transformación o problemas ejes.
7. Presentación de programas.
8. Delimitación del plan de evaluación del programa.
9. Ajustes.

Los planteamientos que hace la autora de cada uno de los aspectos que integran su propuesta, son producto de la reflexión

¹⁶ Pansza González, op. cit., p. 192

¹⁷ Pansza, González M. et al. Operatividad de la didáctica. México, Ed. Gernika, 1986. p. 16

y el análisis de la práctica docente.

Cada elemento de la propuesta tiene una razón de ser, que encuentra su justificación en un marco de referencia (definición del tipo de unidad didáctica, formación de equipos de trabajo, relación con el plan de estudios, análisis de la situación concreta de docencia y análisis de las disciplinas científicas y prácticas profesionales) más amplio, el plan de estudios. La relación que mantiene este último con el programa de estudio, permite darle sentido, unidad, coherencia e integración al proceso educativo.

Una vez construido el marco de referencia, se está en disposición de elaborar los objetivos, objetos de transformación o problemas ejes, según la modalidad del plan de estudios. Estos carecerían de valor si no parten de un análisis histórico crítico del proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus interrelaciones.

Como se puede notar en una concepción de aprendizaje como la modificación de pautas de conducta, que subyace a esta propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio, no puede ser considerada lineal.

La segunda propuesta para la elaboración de programas de estudios la propone Díaz Barriga A. (1986),¹⁸ su propuesta se compone de tres momentos básicos, que no son secuenciales y se construyen dinámicamente.

- Marco referencial.
- Elaboración del programa analítico.
- Interpretación metodológica como programa guía.

El primer momento se construye a partir del análisis de los elementos que conforman el plan de estudios, los propósitos, las necesidades sociales e individuales, las áreas de formación, las nociones básicas y de un aspecto importante del proceso educativo, la práctica docente.

¹⁸ Díaz Barriga, op. cit., p. 31

Aquí, el autor contempla la relación que debe tener todo-plan y programa de estudio. Ambos no pueden disociarse porque se complementan y forman parte de una propuesta integral en la cual encuentran justificación y significado.

Al respecto, se puede hablar de dos marcos de referencia—uno amplio y otro reducido. El primero corresponde al plan de estudios, que lo fundamenta y justifica y el otro al del programa—de estudios que encuentra sustento en el plan de estudios y en —el análisis de la planeación e instrumentación didáctica.

Así cada nivel de diseño estructura un marco de referen—cia, atendiendo a necesidades sociales concretas.

Otro elemento que contribuye a la construcción del marco—de referencia del programa lo constituye, como ya se mencionó anteriormente, la práctica docente. Esta, no puede ignorarse dado—el papel que juega en el proceso educativo y en la elaboración —de programas de estudios más acordes a la realidad de un grupo.

En un segundo momento, la elaboración del programa analí—tico, cuenta con un marco de referencia que le sirve de sustento y fundamento para tomar las decisiones sobre la pertinencia—o no de instrumentar una propuesta de los aprendizajes mínimos de un—curso.

Un programa de estudios debe contener una presentación, —que especifique las principales características de un curso, las nociones básicas que desarrollará y las relaciones que guardan —las materias entre sí.

Por lo que resulta necesario, que los programas, cuando —sean entregados a los estudiantes contengan una presentación que le permita formarse una visión de la totalidad del curso; porque de lo contrario, no tendrá la claridad y se ignorará un aspecto—importante de los mismos.

Una vez elaborada la presentación del curso, se precisan—los resultados del aprendizaje. Estos deben formularse de tal manera, que integren el objeto de conocimiento de la realidad que—se pretende abordar. Los objetivos deben presentarse en forma integrada, porque de lo contrario fragmentan los aprendizajes y estar relacionados con una problemática real teórica o práctica —

que contribuya al proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes.

Así los productos del aprendizaje, que presentan muchos programas de estudios de carreras universitarias, carecen de éstos elementos, que le den unidad y sustento al proceso del aprendizaje.

Otro elemento del programa analítico es el referente a la organización y estructuración de los contenidos. Estos deben ser presentados a los estudiantes en forma integrada y poseer una mínima estructura interna, de tal manera que contribuyan a los procesos de construcción del conocimiento.

La falta de integración de los contenidos ha propiciado que se les vea a éstos, como aspectos sin conexión y relación, que no tienen valor en sí mismos.

Una estructura interna resulta indispensable, para no concebir una realidad dispersa y fragmentada.

Estos son los elementos que deben poseer los contenidos de un programa de estudios, pero la ausencia deliberada de los análisis de contenido ha propiciado, que estos sean presentados conforme a criterios, que no contribuyen a su integración.

En un tercer momento, la elaboración del programa guía. Este programa compete elaborarlo al profesor, combinando la propuesta institucional con sus experiencias, para adecuarlo a situaciones específicas de un grupo.

Un aspecto importante en el programa guía es la propuesta metodológica que hace el profesor del mismo. De la interpretación metodológica que se haga del mismo, dependerá que se reproduzcan esquemas o los transforme.

Con base en lo que se ha señalado en este capítulo y el anterior, a continuación se presenta la propuesta programática, misma que como ya se señaló, si bien se dirige hacia la solución de una problemática concreta de la Universidad del Valle de México, presenta también elementos suficientes que hacen factible su generalización como instrumento de trabajo para la formación de personal paraprofesional en el ámbito de la educación especial.

CAPITULO V PRESENTACION DE LA PROPUESTA PROGRAMATICA

Con base en las consideraciones anteriores, a continuación se presenta la propuesta del programa " Introducción a los problemas del retardo en el desarrollo ", que se dirige a la formación de paraprofesionales de psicología y pedagogía y áreas afines.

5.I MARCO DE REFERENCIA

Para ello, en un primer momento, se elaboró el marco de referencia del mismo a partir del plan de estudios de la carrera de psicología de la Universidad del Valle de México, y de los planteamientos necesarios de la educación especial, teoría de capacitación y curricular que ya fueron enunciados.

Con este se determinó lo siguiente:

El objetivo general de la carrera de psicología de la Universidad del Valle de México, es la formación de profesionistas-capacitados para el estudio, medición, diagnóstico y modificación de la conducta, en su contexto individual y social, ya sea en casos patológicos o en problemas de tipo conductual, de tal modo que dicha formación le permita detectar, habilitar, rehabilitar, prevenir e investigar problemas del comportamiento en las diferentes áreas de la psicología.

Así en las actividades en las que se le prepara son:

- Elaborar y aplicar programas para personas con deficiencias o impedimentos físicos.
- Participar en la prevención de los problemas del retardo en el desarrollo.
- Participar en la detección, evaluación y tratamiento a personas con problemas patológicos o conductuales.
- Participar en la problemática educativa, proporcionando alternativas y soluciones.
- Crear actividades que optimicen el desarrollo de la pro

ducción.

- Analizar los problemas del individuo y la sociedad.
- Participar en la investigación experimental o aplicada¹

Dentro de las actividades en que participará el psicólogo, se pone especial atención en la detección, evaluación, programación, tratamiento e investigación, con personas con retardo en el desarrollo y problemas patológicos.

El plan de estudios de la carrera de psicología de la Universidad del Valle de México, contempla ciertas áreas o asignaturas básicas del 1o al 6o semestre:

Primer semestre

- Bases biológicas de la conducta
- Introducción a la psicología
- Lógica simbólica y semántica
- Matemáticas
- Teoría y sistemas en psicología
- Inglés básico

Segundo semestre

- Anatomía y fisiología del sistema nervioso
- Filosofía de la ciencia
- Matemáticas II
- Sensopercepción
- Motivación y emoción
- Inglés medio

Tercer semestre

- Aprendizaje y memoria
- Estadística descriptiva
- Neurofisiología
- Psicopatología

¹ Universidad del Valle de México. " Catalogo 85-86 ", México, - 1985. p. 48

Cuarto semestre

- Desarrollo psicológico I
- Estadística inferencial
- Pensamiento y lenguaje
- Psicología fisiológica
- Teoría de la medida
- Inglés práctico

Quinto semestre

- Desarrollo psicológico II
- Psicología diferencial
- Psicología clínica
- Psicología experimental
- Psicometría

Sexto semestre

- Análisis experimental de la conducta
- Evaluación de la personalidad
- Psicología del trabajo
- Psicología educacional
- Psicología social I

A partir del séptimo semestre el alumno deberá elegir dos áreas dentro de las siguientes: educativa, clínica e industrial.

Pero antes de elegirla, el plan de estudios de ésta carrera, contempla en la materia de desarrollo psicológico I del cuarto semestre la realización de prácticas en el Servicio de Educación Especial.

Así dependiendo del área elegida, los alumnos continuarán asistiendo o no al Servicio de Educación Especial.

Asimismo como una manera de aproximarnos a nuestra situación concreta en la práctica profesional de estudiantes de cuarto semestre de la carrera de psicología con niños con retardo en el desarrollo, se hace una breve descripción de la dinámica del Servicio de Educación Especial y del Sistema Modular de prácticas que se implantó en el mismo.

Las funciones que cubre la Universidad a través de su Servicio de Educación Especial, son:

- Prestar servicio a la comunidad en el área de aplica---ción de la educación especial.
- Servir como escenario de prácticas para las carreras de pedagogía y psicología.
- Servir como escenario para implementar y llevar a efec---to investigación en el área de la educación especial de las carreras de Pedagogía y Psicología.

Y como objetivo: detectar, evaluar, diagnó---sticar, progra---mar e investigar en educación especial.

El Servicio de Educación Especial atiende, entre otros ca---sos a niños con: deficiencia mental, síndrome de down, dislexía, disartría, problemas académicos, hipoacusia.

La atención que se proporciona es individual a través de programas de intervención y como complemento actividades de gru---po: manuales, físicas, artísticas y recreativas.

El personal encargado de la rehabilitación se compone de estudiantes de 4o a 9o semestre de psicología y de 7o y 9o de pe---dagogía en forma optativa.

Y el personal de apoyo de los practicantes, son los moni---tores (estudiantes en servicio social o pasantes), los cuales supervisan el adecuado desarrollo de las prácticas. También hay asesores que coordinan y supervisan las actividades de los moni---tores.

Los practicantes asisten al Servicio de Educación Espe---cial una, dos o cuatro horas a la semana, dependiendo ésto de la materia que cursan y el área de su elección.

En cuanto al Sistema Modular de prácticas, tiene como ob---jetivo: la integración del conocimiento para el desarrollo de -- las habilidades profesionales.

Este sistema se compone de cuatro módulos. El primero de---nominado de Intervención, se integra de 5 niveles con una forma de intervención específica en cada uno y los siguientes modulos,

se componen de distinto número de niveles y de una actividad específica por cada nivel. Estos modulos son: Programación, Evaluación e Investigación.

Su implementación en la práctica, consiste; como ya se mencionó anteriormente, en las prácticas en el Servicio de Educación Especial las cuales comienzan a partir del cuarto semestre, iniciando el alumno sus actividades con el Modulo I, Nivel I; en el quinto semestre, a el alumno se le presentan dos opciones; pasa al Nivel 2, Modulo I o inicia con el Modulo II, Nivel I; en el sexto semestre, si el alumno escogió cualquiera de los dos modulos anteriores (I o II) pasa al siguiente nivel del modulo correspondiente; en el septimo semestre, a el alumno se le presentan tres opciones: en este, el alumno puede mantenerse en cualquiera de los modulos seleccionados previamente y pasar al siguiente nivel o iniciar con el Modulo III, que se incorporo; el octavo semestre es semejante al anterior, también se le agrega otro modulo, el IV y en el noveno semestre y último, una vez acreditados los modulos I y II, el alumno tiene la opción de trabajar con los Modulos III y IV en los niveles correspondientes y acreditarlos.*

En este sentido es importante señalar que este sistema Modular de prácticas intenta satisfacer las necesidades del Servicio de Educación Especial y de los alumnos a través de un equilibrio de los mismos.

Por otra parte, ante la necesidad de proporcionar algún tipo de formación a los alumnos de nuevo ingreso, para que puedan enfrentar su práctica, el Servicio de Educación Especial elaboró un curso de inducción, que no fue suficiente para que los estudiantes pudieran manejarse y conducirse, ante un niño con retardo en el desarrollo, ya que la propuesta del programa era muy amplia, teórica, y tenía que cubrirse en un tiempo mínimo (de una o dos horas); por lo que, se retomó para sistematizarla y

* Nota: para mayor información de este Sistema Modular de prácticas, consultar: Espínola, Esparza E. et al. Proyecto de Planeación del área de Ciencias de la Educación y Desarrollo. Universidad del Valle de México, Servicio de Educación Especial, México, 1987. pags. 18 a la 25

adecuarla a condiciones específicas. Se reconoce que dadas las - características particulares del Centro de Servicio de Educación Especial de la Universidad del Valle de México, en donde se detectó la necesidad de formular estrategias específicas de capacitación, no es posible suponer que la propuesta programática seaválida para cualquier otro centro de educación especial. Sin embargo, basándose en las consideraciones antes señaladas, se prevee que si sea posible el recuperar la estrategia general así como el enfoque mismo para responder a una necesidad social de este tipo que pueda surgir en otro contexto.

5.2 PROPUESTA ANALITICA

Titulo: Introducción a los problemas del retardo en el desarrollo.

Destinatarios: paraprofesionales de la psicología y áreas afines

Fecha de elaboración:

Introducción.

Ante la necesidad de preparar y capacitar para-profesionales que contribuyan a resolver los problemas que ha planteado el retardo en el desarrollo y la escasez de " ...diseños curriculares carentes de una base científica y tecnológica " (Cortés, Peña P. et al., 1982) surgió la presente propuesta programática. Esta se generó en el Servicio de Educación Especial de la Universidad del Valle de México, específicamente en la tarea de preparar a los estudiantes de la licenciatura del 4o semestre, que inician sus prácticas con niños con retardo en el desarrollo.

La presente propuesta se denominó " Introducción a los problemas del retardo en el desarrollo " cuyo propósito es proporcionar los conocimientos básicos al estudiante sobre el retardo en el desarrollo, para que de esta forma cuente con las habilidades profesionales necesarias para resolver los problemas que les plantea su práctica con estas personas.

Es así, que con este propósito la propuesta aborda los antecedentes de la educación especial, los aspectos básicos sobre la deficiencia mental, el síndrome de down, la estructura básica de los programas de intervención, los elementos de como comportarse cuando se aplica un programa de intervención e instrumentos de medición.

La misma presenta una forma de trabajo específica con niños con retardo en el desarrollo, no es la única, pero es la que ha aportado resultados confiables y objetivos.

En este sentido cabe agregar, que la presente propuesta partió de la experiencia profesional, que tuve al interactuar predominantemente con niños con deficiencia mental severa y con niños con síndrome de down. Esta aclaración era necesaria para responder al porqué de estas atipicidades. Esto no quiere decir, que se esta a favor de las clasificaciones o etiquetas que suelen hacerse de las personas que sufren de algún deficit en su desarrollo; al contrario estas son negativas por las implicaciones que conlleva para su desarrollo e integración social.

A su vez siendo congruente con esta propuesta, se mantiene vinculada al Sistema Modular de prácticas a través de la rea-

lización de algunas actividades de Intervención, Programación, - Evaluación e investigación respectivamente y al plan de estudios de la carrera, de tal manera así se encuentra relacionada con -- las siguientes asignaturas: Desarrollo psicológico I (cuarto se-- mestre); Desarrollo psicológico II (quinto semestre); Análi-- sis experimental de la conducta (sexto semestre); Control ope-- rante en ambientes educativos y educación especial (octavo se-- mestre) y, Técnicas de evaluación en educación (noveno semes-- tre).

2. Descripción de unidades.

Unidad I. Datos generales sobre la educación especial.

Esta unidad pretende mostrar al estudiante un panorama general - de la educación especial en México, con el objeto de que se ana-- lize críticamente, cuál ha sido su desarrollo. Así como sus ven-- tajas y desventajas. De esta manera el alumno contará con un mar-- co de referencia que le permitirá comprenderla e iniciar en ella para su transformación.

Unidad II. Que es la deficiencia mental.

Esta unidad pretende mostrar al estudiante una panorámica sobre-- la deficiencia mental, desde diferentes puntos de vista (médi-- co, psicológico, etc.). En donde se analizan los conceptos fun-- damentales de la misma, la etiología, prevención, diagnóstico y-- tratamiento. Además de analizar y discutir el problema social -- que representa, para así poder ofrecer alternativas o estrate-- gías para su prevención y atención.

Unidad III. El síndrome de down.

En esta unidad se revisan los aspectos fundamentales sobre el -- síndrome de down: historia, etiología, frecuencia, característi-- cas, etc., con el objeto de que el estudiante pueda tener una pa-- norámica sobre la situación particular de esta atipicidad y los-- elementos necesarios para abordarla con mayor profundidad. Ade-- más analizará y discutirá el problema social que representa el - síndrome de down, para así poder ofrecer alternativas o estrate--

gías para su prevención y atención.

Unidad IV. Estructura básica de programas de intervención.

Esta unidad pretende mostrar al estudiante una metodología específica derivada del Análisis Experimental de la Conducta para la elaboración de programas de intervención. Los lineamientos que se revisan, le permitirán al estudiante poder elaborar programas de intervención para casos específicos de retardo en el desarrollo.

Unidad V. Como comportarse cuando se aplica un programa de intervención.

En esta unidad se revisan los conceptos fundamentales del análisis experimental de la conducta, para el incremento, mantenimiento y eliminación de conductas problemáticas, así como las técnicas que han mostrado ser efectivas en la intervención de los problemas del retardo en el desarrollo.

Unidad VI. Instrumentos de observación y evaluación.

En esta unidad se revisan los sistemas de observación más frecuentemente usados en el análisis experimental de la conducta. Y su aplicación práctica a problemas de retardo en el desarrollo.

3. Sugerencias de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Para alcanzar los objetivos propuestos del curso se consideran adecuadas las siguientes actividades de enseñanza-aprendizaje.

I. Exposición temática.

Esta actividad será efectuada por una persona con conocimientos y experiencia en el área de la educación especial y tendrá como propósito presentar al alumno los aspectos más importantes de cada uno de los temas contemplados en el curso. La duración de la misma será breve, con el objeto de dejar el espacio suficiente para que los alumnos se reúnan en pequeños grupos para analizar y discutir críticamente los temas tratados.

2. Prácticas.

Estas se realizarán en grupos de tres personas como máximo, con el propósito de cubrir los requisitos necesarios para entrenar a niños con retardo en el desarrollo. Y, para cualquier problema que se le presente al alumno en el desarrollo de su práctica, -- contará con el apoyo de un asesor.

3. Sesiones demostrativas.

Estas sesiones se realizarán en tres formas: en la primera se -- proyectarán películas y diapositivas sobre algunos aspectos del curso: en la segunda se observará en una cámara de Gesell como -- se entrena a un niño con retardo en el desarrollo y por último -- los alumnos fungirán como entrenadores de un niño con retardo en el desarrollo.

Todo está con la finalidad de mostrar algunos aspectos teóricos -- del curso y su aplicación práctica.

Además cada vez que se realice cada una de estas partes, el gru-- po se reunirá para discutir los problemas que se observaron e -- identificaron y que se les planteó al realizar su práctica.

4. Asesorías.

El alumno contará con la asesoría necesaria para elaborar su re-- porte (resultados) de prácticas y su programa de intervención. Esta actividad se realizará en pequeños grupos para discutir y -- analizar en grupo cada caso particular. Con esto se pretende fa-- vorecer la discusión, el análisis y la habilidad para solucionar problemas por parte del alumno.

4. Propuesta de evaluación y acreditación.

La evaluación del curso se realizará de la siguiente manera:

1. Se efectuarán exámenes parciales de cada una de las unidades -- del curso. Estas se promediarán y tendrán un valor del 25% de la calificación total.

2. La exposición verbal del caso y la entrega del mismo por es-- crito, tendrá un valor del 25% de la calificación total.

3. El programa elaborado por los alumnos tendrá un valor de un 25% de la calificación total.

4. La demostración que realizarán los alumnos aplicando el programa que elaboraron tendrá un valor de un 25% de la calificación total.

Estas cuatro evaluaciones se promediarán para obtener la calificación total.

En el caso de que no acrediten el curso los alumnos deberán presentar por escrito la exposición del caso y réplica verbal del mismo. Asimismo deberá hacer entrega del programa y réplica verbal del mismo.

Esta propuesta de evaluación y acreditación puede ser sujeta a modificación de acuerdo a las necesidades de los contextos en donde se pretenda aplicar.

5. Programa por objetivos y unidades.

Objetivos terminales:

- a). Analizar críticamente el desarrollo de la educación especial.
- b). Proponer alternativas para el desarrollo de la educación especial.
- c). Analizar críticamente la deficiencia mental para su mejor estudio e intervención.
- d). Analizar críticamente el síndrome de down.
- e). Analizar críticamente el retardo en el desarrollo.
- f). Proponer estrategias para la intervención de los problemas del retardo en el desarrollo.
- g). Elaborar programas de intervención para problemas específicos de retardo en el desarrollo.
- h). Aplicar procedimientos de intervención para la solución de los problemas de retardo en el desarrollo.

UNIDAD I

DATOS GENERALES DE LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO.

Objetivo:

- a). El estudiante participante analizará críticamente el desarrollo de la educación especial.

LECTURAS

Lecturas básicas.

Dirección General de Educación Especial. La educación especial en México. Cuadernos SEP., México, 1985. pp. 7-28

Dirección General de Educación Especial. Bases para una política de la educación especial. Cuadernos SEP., México, 1985

Cortés, Peña P. et al.: " Diagnóstico de la educación especial ", " Problema-tica ", " Alternativas ", y " Conclusiones ", en: Situación actual de la educación especial en México y alternativas para su desarrollo. Tesis-Facultad de Psicología UNAM., México, 1982. Parte 2,3,4 y 5

Galguera, I. et al.: " La prevención del retardo en el desarrollo en los países pobres ", " Problemas de la educación especial en los países en desarrollo. El caso de México.", en: El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica. México, Ed. Trillas, 1984. pp. 259-262 y 344-349

Lecturas complementarias.

Dirección General de Educación Especial. La educación especial en cifras 1976-1982. México, 1982

Dirección General de Educación Especial. Resultados de la estadística de la educación especial. Ciclo Escolar 1986-1987. Inicio de cursos. México, 1986

UNIDAD II

LA DEFICIENCIA MENTAL.

Objetivo:

- a). El estudiante participante analizará y discutirá los diversos aspectos de la deficiencia mental.

LECTURAS

Lecturas básicas.

Ingalls, P.: " Que es el retraso mental ", -
 " Breve historia sobre el re--
 traso mental ", " Causas bioló
 gicas del retraso mental ", --
 " Pobreza, raza y retraso men-
 tal ", " Tratamiento de los --
 problemas emocionales y de con-
 ducta ", " La familia del niño
 retrasado ", " Educación del -
 niño ligeramente retrasado ", -
 " Educación del niño moderada-
 o severamente retrasado ", en:
Retraso mental. La nueva pers-
 pectiva. México, Ed. El Manual
 Moderno, 1982. Caps. 3,4,5,7,-
 12,13,14 y 15

Galguera, I. et al.: " Comentaríos sobre un -
 diagnóstico conductual para su
 jetos con retardo en el desa--
 rrollo ", " Aspectos médicos -
 en la atención de niños con re
 tardo en el desarrollo ", " Al
 gunas consideraciones sobre la
 prevención del retardo en el -
 desarrollo ", " La prevención-
 del retardo en el desarrollo -
 en los países pobres ", " Una-
 alternativa para la solución -
 social de los problemas del re
 tardo en el desarrollo ", en:-
El retardo en el desarrollo. -
 Teoría y práctica. México, Ed.
 Trillas, 1984. pp. 23-33, 215-
 237, 250-258, 259-262 y 325- -
 353

Ammaniti, M.: " El comportamiento de la fami
 lia ", " Integración en la es-
 cuela y en la sociedad ", ----

" La prevención ", en: Minusválidos. España, Ed. Del Serbal, 1983. Caps. IV, V y VI

Cytryn, L. y Lourie, R.S.: " Factores para el diagnóstico ", " Prevención primaria ", " Prevención secundaria ", " Prevención terciaria ", en: El retraso mental. Sus causas, diagnóstico y prevención. Argentina, Ed. Paidós, 1978. pp. 81-87, 91-98, 99-104 y 105-112

Bach, Heinz.: " La educabilidad del niño deficiente mental ", " La educación especial del niño deficiente mental: objetivos y métodos ", " La educación del niño deficiente mental ", " Técnicas y formas de trabajo de la pedagogía terapéutica aplicada al niño deficiente mental ", " Instituciones educativas para el niño deficiente mental " " La familia del niño deficiente mental. Formas de ayuda educativa ", en: La deficiencia mental. Aspectos pedagógicos. Madrid, Ed. Cincel, 1980. pp. 31-58, 63-67, 71-79, 83-107 y 109-125

Lecturas complementarias.

Coronado, G.: Tratado sobre clínica de la deficiencia mental. México, Ed. CECSA, 1976

Lambert, J.L.: Introducción al retraso mental. Barcelona, Ed. Herder, 1980

UNIDAD III

EJ SÍNDROME DE DOWN.

Objetivo:

a). El estudiante participante analizará los diversos aspectos del síndrome de down.

LECTURAS

Lecturas básicas.

Smith, G.F., y Berg, J.M.: " Historia ", " Signos físicos ", " Estadísticas vitales ", " Etiología " y " Prevención y tratamiento ", en: Síndrome de down. (Mongolismo). Barcelona, Ed. Científico Médica, 1982. Caps. I, 2, ii, I2 y I3

Lambert, J.L. y Rondal, A.J.: " El desarrollo y el funcionamiento cognitivo ", " El habla y el lenguaje ", " Las familias ", " La intervención precoz ", " Mitos, leyendas y supercherías " y " La escuela y después de la escuela ", en: Mongolismo. Barcelona, Ed. Herder, 1982. Caps. del ii al VII

Lecturas complementarias.

Guilleret, Monique. Los trisómicos entre nosotros. No hablemos más de mongolismo. Barcelona, Ed. Masson, 1985

García, Escamilla S. El niño con el síndrome de down. México, Ed. Diana, 1983

Pueschel, Siefrieg M.: Down Syndrome. Growing and learning. Andrews and McMeel, Inc. A Universal Prees - Syndicate Company Kansas City - New York Washington, 1978

UNIDAD IV

ESTRUCTURA BASICA DE PROGRAMAS DE INTERVENCION.

Objetivo:

- a). El alumno participante explicará la estructura metodológica de los programas de intervención.

LECTURAS

Lecturas básicas.

Espínola, E. E.: Normas para la redacción de programas de intervención. Servicio de Educación Especial de la UVM.

Ribes, I.E.: " Retardo en el desarrollo y modificación de la conducta ", " Principios del análisis conductual aplicado ", " Programación de repertorios conductuales ", en: Técnicas de modificación de la conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo. México, Ed. Trillas, Segunda edición 1984. Caps. 1, 2 y 3. pp. 13-27, 28-57 y 58-99

Galindo, E. et al.: " El diagnóstico conductual ", " Programas de rehabilitación ", en: Modificación de la conducta en la educación especial. Diagnóstico y programas. México, Ed. Trillas, 1980. Caps. 3-4. pp. 43-85 y 89-213

Lecturas complementarias.

Sulzer-Azaroff, B. Mager, G.R.: Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes. México, Ed. Trillas, 1983

UNIDAD V

COMO COMPORTARSE CUANDO SE APLICA UN PROGRAMA DE INTERVENCION.

Objetivo:

- a). El alumno participante explicará las normas de los programas de intervención.
- b). El alumno participante aplicará normas de intervención para la solución de los problemas del retardo en el desarrollo.

LECTURAS

Lecturas básicas.

Galguera, I. et al.: " Prácticas para la instrucción eficiente ", en: El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica. México, Ed. -- Trillas, 1984. pp. 52-61

Ribes, I.E.: Técnicas de modificación de la conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo. México, Ed. Trillas, Segunda edición 1984. Caps. 1, 2 y 3. pp. 13-97

Lecturas complementarias.

Sulzer-Azaroff, B. Mager, G.: Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes. México, Ed. Trillas, 1983

UNIDAD VI

INSTRUMENTOS DE MEDICION.

Objetivo:

- a). El alumno participante explicará el procedimiento de los sistemas de registro.
- b). El alumno participante aplicará en situaciones prácticas los sistemas de registro.

LECTURAS

Lecturas básicas.

Galván, E., et al.: Sistemas de observación y registro de la conducta. Facultad de Psicología UNAM., México, 1984

Galindo, E., et al.: " Formas de registro y graficación ", en: Modificación de la conducta en la educación especial. Diagnóstico y programas. México, Ed. Trillas, 1980. pp. 213-222

Lecturas complementarias.

Kazdin, D.E.: " Como iniciar y evaluar un --
programa de modificación de la
conducta ", en: Modificación -
de la conducta y sus aplicacio-
nes prácticas. México, Ed. El-
Manual Moderno, 1978. pp. 74--
95

CONCLUSIONES

La educación especial en México presenta múltiples problemas (políticos, económicos, sociales, etc.) para su desarrollo, entre otros se encuentran:

- Una deficiente planificación, producto en gran medida de políticas mal orientadas, que tergiversan su función. Como una consecuencia de está, se encuentra una carencia de recursos humanos, así como de instituciones que atienden a las personas con requerimientos de educación especial; por ello es necesario que las políticas sean elaboradas por personas suficientemente preparadas e implicadas con los problemas de la educación especial y no por personas impreparadas y ajenas a ella, como muchas veces sucede en la práctica.
- En lo sucesivo para una mayor calidad de los recursos humanos, se deberán revisar los diseños curriculares con mayor continuidad y sobre una base científica y persuadir a los profesionales que están siendo preparados que es necesario que se actualizen permanentemente para mantenerse vigentes y no caer en actitudes o comportamientos anacrónicos.
- Una concentración de los servicios de educación especial, en las ciudades de mayor desarrollo industrial. Por ejemplo, el ciclo escolar 1981-1982, el 47% de los servicios estaban concentrados en: Distrito Federal, Coahuila, Nuevo León, Jalisco y Sinaloa en donde se atendió el 45% de los 75 160 personas que requirieron de educación especial. Mientras que en el ciclo escolar 1986-1987, el 47% de los servicios estaban concentrados en: Distrito Federal, México, Nuevo León, Coahuila y Sonora en donde se atendió el 50% de los 255 304 personas que requieren educación especial.
- En el aspecto legal, la educación especial se encuentra

reconocida como parte del sistema educativo nacional en el artículo 15 de la Ley Federal de Educación, que tiene como fundamento los artículos 48, 52 y 5 de la misma ley. Estos artículos son muy generales, se prestan a muchas interpretaciones y dan por sentado el derecho que tienen las personas necesitadas de cuidados especiales a ser atendidas, esto solamente, ha sido abordado acertadamente por documentos internacionales, como: la Declaración de los Derechos de las Personas Mentalmente Retrasadas, 1971; y en la Declaración de los Derechos de los Impedidos, 1976.

- El periodo que abarca de 1867-1970 se caracterizó por un cierto nivel de experimentación en el desarrollo de la educación especial. A este respecto, se experimentaba con algo, si funcionaba se mantenía si no desaparecía, como en los casos de los Grupos de capacitación y experimentación pedagógica para deficientes mentales en la UNAM., (1920); los Grupos Diferentes anexos en las escuelas primarias en forma experimental para deficientes mentales, (1942) etc. El desarrollo de la educación especial no puede manejarse a través de este mecanismo, porque los niños con requerimientos de educación especial no pueden ser usados como instrumentos para hacer avanzar a la ciencia, aún cuando se use a esta como justificación. En este sentido cabría repensar esta situación por cuestiones éticas.
- En el mismo periodo 1867-1970, se observa como el doctor Solís Quiroga (1935-1941) interesado en el desarrollo de la educación especial, se tuvo que acercar a las autoridades oficiales para interesarlas en el problema de la educación especial para así poder hacer realidad sus proyectos, porque por sí mismas, las autoridades no le habrían prestado el interés debido. También es importante, hacer notar la labor desarrollada de otros profesionales, como los profesores Salvador Lima-M., (1917); Lauro Aguirre, (1925); y los doctores -

Rafael Santamarina, (1924); José de Jesús González, - (1929), etc., que con sus trabajos y actividades en - pro de la educación especial motivaron la participación del estado.

- Los intentos por crecer de la educación especial, algunas veces no se vieron coronadas por su éxito permanente. Proyectos e iniciativas con buenas perspectivas para el futuro se vieron truncadas por problemas personales y otros intereses, como en los casos de la Escuela de Educación Especial para Niños Anormales, (1919); - el Centro de Práctica, (1920); el Instituto Médico Pedagógico, (1935); la Escuela para Niños Lisiados, --- (1936), y los Grupos Diferentes anexos a las escuelas primarias, (1942) que desaparecieron al poco tiempo.
- Un mayor predominio en la atención de las personas con deficiencia mental. Esto se contempla no solamente en - la cantidad de servicios que se crearon para su aten--- ción, como por ejemplo: la escuela para deficientes men- tales que organizó el doctor José de Jesús González, -- (1914); el funcionamiento de los grupos de experimen- tación y capacitación pedagógica para deficientes menta- les en la UNAM., (1920) etc., sino también, en el as- pecto legal, con la creación del apartado para la pro-- tección de los débiles mentales, (1935); y de recur-- sos humanos, con la creación de la Normal de Especiali- zación, (1943) que comenzó con la cátedra de deficien- tes mentales, para culminar con la creación de la Ofici- na de Coordinación de Educación Especial, (1966) que- se avocó a la atención en primera instancia de los defi- cientes mentales.

Toda esta situación de la problemática de la educación es- pecial, se ha generado por algunas circunstancias que son ajenas al conocimiento de la mayoría de la población, como por ejemplo: para el desarrollo de la sociedad se necesita que todos sus habi- tantes puedan incorporarse al proceso productivo; para esto, se-

necesita que sus habitantes esten física y mentalmente sanos. A este núcleo de la población, el estado le proporciona las condiciones mínimas para que puedan vivir y reproducirse; por lo tanto, la población incapacitada que no es capaz de producir, se le agrega de los bienes que produce la sociedad para su bienestar y desarrollo.

También podemos darnos cuenta cómo la educación especial en el transcurso de su desarrollo, no ha seguido caminos propios, generados por sus mismas necesidades, si no que, ha sido determinada por circunstancias políticas, económicas y sociales que la han desviado de sus verdaderos propósitos.

Dentro de este ámbito de la educación especial surge el psicólogo como capacitador en escuelas de educación especial. La labor de este profesional en este medio es muy importante, ya que en la medida en que cuestione su práctica y su quehacer profesional podrá contribuir a la transformación o reproducción de los problemas de las personas necesitadas de cuidados especiales; pero no solo esto, es suficiente, si no que ante todo el psicólogo deberá asumir el compromiso que ha adquirido con estas personas, implicandose en su problemas y luchando por sus derechos e integración en la sociedad.

De esta manera no basta con ser un especialista en cuestiones de educación especial, que se dedique exclusivamente a rehabilitar personas impedidas y que permanezca ajeno a los problemas políticos, económicos, sociales e ideológicos que la afectan, porque sólo estaría cumpliendo parcialmente con su labor.

En este sentido para comprender, entender, analizar y cuestionar su área de especialidad y su formación profesional, el psicólogo deberá conocer los fundamentos filosóficos, políticos, sociales, ideológicos y epistemológicos, porque muchos profesionales carecen de esta información, que les permita entender el porqué de su área, de su formación y de su papel en la sociedad.

Asimismo, para que la capacitación de personal sea una tarea realmente valiosa, los psicólogos y demás profesionales implicados en esta área, deberán estar debidamente capacitados.

En tanto que para el mejor desempeño del quehacer profesional del psicólogo, deberá tener suficientemente clara su función en la sociedad. Esta no ha sido sujeta de análisis más profundos por los mismos, por lo que muchos de ellos se han convertido concientemente e inconcientemente en facilitadores de los esquemas de reproducción social.

Es así, que una planificación debidamente elaborada y sustentada traerá grandes beneficios a la misma. Tanto como una capacitación basada en la investigación y en un proceso sistemático, pero aún cuando esté debió haber sido así, no ha sucedido totalmente, ya que muchas instituciones públicas y privadas todavía no valoran suficientemente las ventajas de la capacitación.

Pero no solo esto cabe modificar, si no también la perspectiva desde la cual se ha abordado la capacitación, que no ha contribuido a la transformación de la realidad social si no que la ha perpetuado.

Esta situación se contempla en los programas de capacitación, que han sido elaborados con esquemas mecánicos y enfoques que reproducen la realidad social. Además se observa una carencia de análisis más profundos sobre los mismos.

Desde esta perspectiva es necesario que el psicólogo maneje no solo todo lo relacionado a la capacitación e investigación realizada en este sentido, sino también los elementos que propone la teoría curricular en la elaboración de sus programas.

Por último, cabe mencionar, que el presente trabajo pudo abordarse de cualquier otra forma. La que se presenta aquí, posiblemente no sea la adecuada; pero es una de las tantas maneras de hacerlo, por lo que el mismo se deja a la consideración de ustedes.

BIBLIOGRAFIA

- Ammaniti Massimo. Minusválidos. España, Ed. del Serbal, 1983
- Arias Galicia, F. Administración de recursos humanos. México, Ed. Trillas, Tercera edición 1988
- ARMO. Manual para elaborar programas de adiestramiento. México, D.F., 1977
- Arredondo, V.A. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, UNAM., 1981
- Arriola Islas, H.: " Comentarios y expectativas del sistema de capacitación permanente (SICAP) ", en: Revista Pedagogía para el adiestramiento. Sistema Nacional ARMO., Vol. X, Abril-Junio, Num. 39, 1980
- Bach, Heinz. La deficiencia mental. Aspectos pedagógicos. Madrid, Ed. Cincel, 1980
- Buss R.A.: " El naciente campo de la psicología del conocimiento-psicológico ", en: Psychology in social context. Nueva York, Irvington Publishers Inc., 1979. (Traducción al español por la Coordinación de Psicología Educativa U.P.N., 1980).
- Canguilhem, G. Seminario de psicología, ciencia, historia, sociedad. Suplemento, Serie I, número 1, México, UNAM., 1978
- Castaño, Asmitia A. " El concepto moderno del aprendizaje y su utilidad en la capacitación ", en: Revista Pedagogía para el adiestramiento. Sistema Nacional ARMO., Vol. III, Num. 13, Oct-Dic., 1973
- Confederación Mexicana de Asociaciones en Pro del Deficiente Mental, A.C. Folleto Informativo. México, 1987
- Coronado Guillermo. La educación y la familia del deficiente mental. México, Ed. CECSA, 1973
- Coronado Guillermo. Tratado sobre clínica de la deficiencia mental. México, Ed. CECSA, 1978
- Cortés Peña P., González M.E., Tich H.G. Situación actual de la educación especial en México y alternativas para su desarrollo. Tesis Facultad de Psicología, UNAM., México, 1982
- Guilleret, Monique. Los trisónomicos entre nosotros. No hablemos más de mongolismo. Barcelona, Ed. Masson, 1985

- Cytryn L., Lourie, R.S. El retardo mental, sus causas, diagnóstico y prevención. Argentina, Ed. Paídos, 1973
- Chamorro U.L.: " El proceso curricular en educación superior: un planteamiento alternativo ", en: Revista Foro Universitario. STUNAM., núm. 52, México, 1983
- Diaz Barriga, A. Didáctica y curriculum. México, Ed. Nuevomar, 1986
- Diaz Barriga, A. Ensayos sobre la problemática curricular. México, Ed. Trillas, 1986
- Diaz Barriga, A.: " Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares ", en: Revista Perfiles Educativos. Núm. 10, Octubre-noviembre-diciembre, CISE-UNAM., México, 1980
- Diaz Barriga, A.F., Lule G. Ma. de L., Pacheco, P.D., Rojas D.S., Saad D.E.: Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior ", en: Revista Perfiles Educativos. Núm. 7, Octubre-noviembre-diciembre, CISE-UNAM., México, 1984
- Dirección de capacitación y adiestramiento. Guía para la formulación de planes y programas de capacitación y adiestramiento en las empresas. México, 1981
- Dirección General de Educación Especial. Bases para una política de la educación especial. Cuadernos SEP., México, 1985
- Dirección General de Educación Especial. La educación especial en cifras 1976-1982. México, 1982
- Dirección General de Educación Especial. La educación especial en México. Cuadernos SEP., México, 1985
- Dirección General de Educación Especial. Resultados de la estadística de educación especial. Ciclo Escolar 1986-1987. Inicio de cursos. México, 1986
- Escandón Gallegos, Ma. del S. El psicólogo y la capacitación para el trabajo. Tesis Facultad de Psicología, UNAM., México, 1976
- Espínola Esparza, E. Normas para la redacción de programas de intervención. Servicio de Educación Especial UVM., México, 1985
- + Espínola Esparza, E., Gómez, Luz Ma., Ruelas, E., Valle, G.M., Vega, T.G., Zuñiga, V. Gpe. ++ Aguilera Angelina., Galguerra, I., Martínez, J., Ruiz, A.J. Proyecto de planeación del área de Ciencias de la Educación y Desarrollo. Universidad del Valle de México, Servicio de Educación Especial, México, 1987

- Fromm Erich. La sociedad industrial contemporánea. México, Ed. - Siglo XXI, decimoquinta edición 1987
- Furlan, A. et al. Aportación a la didáctica de la educación superior. ENEP., Iztacala, UNAM., México, 1979
- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M., Teracena, E., Padilla, F. Modificación de la conducta en la Educación Especial. Diagnóstico y Programas. México, Ed. Trillas, 1980
- Galguera, I., Hinojosa, R.G., Galindo, C.E. El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica. México, Ed. Trillas, 1984
- Galván, E., Garcia, V., Urbina, S.J. Sistemas de observación y registro de la conducta. Facultad de Psicología UNAM., México, 1984
- Glazman, R., Ibarrola, de Ma.: " Diseños de estudio de planes -- " Modelo " y realidad curricular ", en: Revista Foro Universitario. STUNAM., núm. 38, México, 1984
- García Escamilla, S. El niño con el síndrome de down. México, -- Ed. Diana, 1983
- Garza Tijerina, M.: " Editorial ", en: Revista Mexicana de Educación Especial. Organó de divulgación y orientación de la Educación de Niños de Lento-Aprendizaje. No. 2, Abril-Mayo-Junio, 1964
- Ibarrola de Ma. Diseño de planes de estudio. Vol. 4, UNAM, CNME, México, 1978
- Ingalls, P.R. Retraso mental. La nueva perspectiva. México, Ed. -- El Manual Moderno, 1982
- Kazdin, D.E. Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas. México, Ed. El Manual Moderno, 1978
- King, B.L., González, N.R., Valdés, C.S.: " La importancia de la educación de personas con requerimientos especiales ", en: Coloquio Latinoamericano de Educación a Marginados, México, 1984
- Lambert, J.L. Introducción al retraso mental. Barcelona, Ed. Herder, 1930
- Lambert, J.L., Rondal, J. El mongolismo. Barcelona, Ed. Herder, -- 1982
- Larios, A. Ma. de J. " Aniversario ", en: Revista Mexicana de Educación Especial. Organó de divulgación y orientación de la Educación de Niños de Lento-Aprendizaje. Núm. 4, México, 1965

- Lubovski, I.V.: " La escuela especial es el mejor medio para la integración de los minusválidos ", en: Revista El Corredor de la UNESCO. Junio, 1981
- Mendoza Nuñez, A. Manual para determinar necesidades de capacitación. México, Ed. Trillas, Segunda edición 1934
- Nava, C.V.M., Patiño, P.H., Rodríguez, C.J.F. Determinación de necesidades de adiestramiento y capacitación. Servicio Nacional ARMO, México, 1979
- Normal Superior de Maestros. " Información sobre las licenciaturas de la Educación Normal Superior 1988 (documento interno). México, 1988
- Odalмира Mayagoitia de T. Las escuelas de perfeccionamiento. --- (Para niños de Lento-Aprendizaje). Secretaría de Educación Pública, México, 1960
- Ortiz Tetlacuilo, J.M.: " Evaluación del adiestramiento ", en: Revista Pedagogía para el adiestramiento. Sistema Nacional ARMO., Vol. V, Núm. 19, Abril-Junio, 1975
- Pansza, G.M., Pérez, J.E.C., Morán, O.P. Fundamentación de la didáctica. Tomo I, México, Ed. Gernika, 1986
- Pansza, G.M., Pérez, J.E.C., Morán, O.P. Operatividad de la didáctica. Tomo II, México, Ed. Gernika, 1986
- Pueschel Siefrieg, M. Down Syndrome. Growing and learning. Andrews and McMeel, Inc. A Universal Press Syndicate Company Kansas City-New York-Washington 1981
- Ribes, I.E. Técnicas de modificación de la conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo. México, Ed. Trillas, Segunda edición 1984
- Rodríguez, C.C., Díaz, I.J., García, D.M. Programas de capacitación y desarrollo. México, Ed. Diana, 1987
- Sánchez Bedolla, G.: " Diseño de objetivos de capacitación ", en: Revista Pedagogía para el adiestramiento. Sistema Nacional ARMO., Vol. V, Núm. 18, Enero-marzo, México, 1975
- Serrano, R., Isunza, M.: " El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación ", en: Encuentro sobre diseño curricular. ENEP., Aragón, 1982
- Siliceo, A. Capacitación y desarrollo de personal. México, Ed. - Limusa, Segunda edición 1982
- Silva Hernández, J.: " Los servicios de educación especial ", en: Coloquio Internacional sobre Educación a Grupos Marginados. Academia Mexicana de Educación A.C., Xalapa, Vera-

cruz, 1934

- Smith, G.F. y Berg, J.M. Síndrome de down (Mongolismo). Barcelona, Ed. Científico Médica, 1932
- Soder, M.: " Como restituir a los disminuidos en el seno de la comunidad ", en: Revista El Correo de la UNESCO, Junio, 1981
- Sulzer-Azaroff. Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes. México, Ed. Trillas, 1983
- Taba, H. Elaboración del currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel, Segunda edición 1937
- Tyler, R.W. Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel, Cuarta edición 1982
- UNESCO. " Se respetan los derechos del deficiente mental ", en: Revista El Correo de la UNESCO, Junio, 1981
- Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto Académico. México, 1979
- Universidad del Valle de México. " Catalogo 85-86 ". México, 1985
- Uribe Torres, A. Ma. Aportaciones a la Educación Especial del Deficiente Mental Recuperable. Buenos Aires, Ed. Médica Panamericana, 1977
- Valencia Aguirre, J.A. Evaluación de la capacitación (revisión bibliográfica). Secretaria del Trabajo y Previsión Social, Cuadernos INET 16, México, 1982

A N E X O S

Anexo I

Estadísticas.

En el anexo I se presenta un cuadro representativo, que permite contemplar un panorama general del estado actual de la educación especial en México.

Este cuadro muestra datos de el número de instituciones, alumnos y recursos humanos para el período, que comprende de 1976-1987, a excepción de algunos años, como se observará en el cuadro.

ALUMNOS, INSTITUCIONES Y REC. HUM. POR CICLO ESCOLAR
CICLO ESCOLAR

AÑO	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87
ALUMNOS	25 534	29 725	37 673	50 374	68 490	112 026	123 352	135 739			255 304
INSTITUCIONES	219	215	292	378	634	779	907	1002			1 564
REC. HUM.	3 044	3 485	4 363	5 846	7 320	9 444					19 900 ₁

Notas: 1 Esta cifra corresponde al inicio del curso 1986-87
 2 Estos datos fueron obtenidos de las estadísticas de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.)