

Desarrollo de un modelo de atención a los niños con discapacidades de aprendizaje en el estado de Yucatán

**Pedro Sánchez Escobedo
Beatriz Cantón Mayín**

SINOPSIS

En el presente trabajo se describen los procedimientos para el manejo de los niños que presentan discapacidades de aprendizaje y que son atendidos en el subsistema de educación especial del estado de Yucatán. A través de un muestreo no probabilístico convencional, maestros y directores de grupos integrados y centros de psicopedagógicos fueron encuestados con el fin de conocer los tipos más frecuentes de problemas que presentan los alumnos y algunos criterios, pruebas y técnicas de diagnóstico utilizados para su manejo y atención.

El propósito de este estudio fue el de hacer un diagnóstico de la situación actual del manejo de niños con discapacidades de aprendizaje, identificando las áreas en las cuales el servicio puede mejorarse, desarrollando un modelo teórico-práctico de intervención apropiado a la problemática y condiciones existentes que permita la toma de decisiones en forma sistemática.

Términos clave: < educación especial > < problemas educacionales > < detección de deficiencias >

ABSTRACT

In the present work, we describe the procedures to handle children with learning handicaps and that are given attention by the special education sub-system in the state of Yucatan. Through a conventional sampling. Teachers and directors of integrated groups and psychopedagogical centers were surveyed in order to know the most frequent problems that the students have and the criteria, tests, and diagnostic techniques used for their management and attention.

The purpose of this study was of making a diagnosis of the present situation in the handling of children with learning handicaps, identifying the areas where the service can be improved by developing a theoretical and practical intervention model that is appropriate for the existing problems and existing conditions and that allow the taking of decisions in a systematic way

Key terms: < special education > < educational problems > < handicap detections >

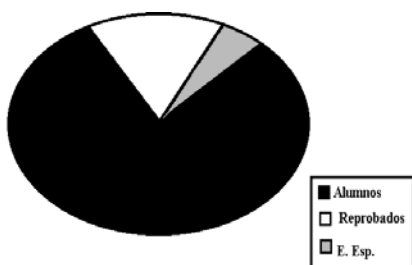
Introducción:

El presente trabajo de investigación es producto del acuerdo de colaboración entre la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y la Subdirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY).

El propósito del estudio es el de recabar información útil para implementar, sobre bases científicas, un modelo para la detección, diagnóstico, intervención y normalización de niños que presentan discapacidades de aprendizaje en las escuelas primarias regulares. Estos niños son de hecho los clientes actuales y potenciales mas numerosos de la educación especial.

La secretaria de educación del gobierno del estado de yucatán (SEGEY) reporta que durante el ciclo escolar 93-94, la matrícula escolar del nivel de primaria fue de 243,000 alumnos, de los cuales el 12.2% reprobaron el curso escolar y un 3.3% desertó de la escuela (Menéndez,1994). En otras palabras, alrededor de 38,382 alumnos presentaron fracaso escolar, el cual en muchos casos, pudo haber sido prevenido mediante la atención adecuada y temprana de los niños con problemas de aprendizaje (ver fig. 1).

Fig. 1 Fracaso escolar en el nivel primaria ciclo escolar 93-94



Se utiliza el término "discapacidad de aprendizaje" (DA) para referirse a aquellas condiciones de origen orgánico y psicológico, asociadas o no, a desventaja socio-cultural y problemas de conducta, que limitan la capacidad de aprender del educando y que como consecuencia lo ponen a riesgo de fracaso escolar .

La subdirección de educación especial en yucatán destina cerca del 50% de su personal y recursos para la atención primordial de niños que presentan discapacidades de aprendizaje. Es decir, pese a que el término "educación especial" remite a la mente la idea de niños y adolescentes con retraso mental, problemas perceptivos y motores y otras discapacidades extremas, estos representan solo el 26% de la población que el subsistema atiende. La mayoría de los niños, se encuentran en grupos integrados (GI) y centros psicopedagógicos (CPP), cerca del 74% presentan únicamente problemas de aprendizaje, (SEGEY, 1994).

Ante la necesidad de disminuir la alarmante cifra de fracaso escolar en las primarias de Yucatán, resulta indispensable el mejoramiento de los servicios y la implementación de estrategias de identificación y manejo preventivo de los alumnos de alto riesgo. Para esto, son necesarias acciones específicas en el subsistema de educación especial, entre las que resaltan: homogeneización de criterios de identificación de los alumnos con DA, la clarificación y simplificación de los procedimientos de admisión a los servicios de educación especial, el establecimiento de rutas críticas de manejo, el establecimiento de estándares de calidad atención y capacitación de los recursos humanos, entre otras.

Por lo anterior, resulta indispensable evaluar la percepción de maestros y directores del subsistema de educación especial, quienes intervienen de forma directa, en alguna etapa del proceso de atención a las discapacidades de aprendizaje, con el fin de obtener información de primera mano para planear estrategias que optimen la atención del niño y den pautas de formación docente en esta área.

Este tipo de información resulta particularmente importante en virtud de la gradual descentralización educativa, que otorga a cada entidad federativa la autonomía y responsabilidad de sus propias acciones y estrategias, delegando la responsabilidad de implementar de acuerdo a sus condiciones y demandas los servicios de apoyo docente y educación especial.

Cabe mencionar, que la organización, planeación y desarrollo de mejoras en el subsistema de educación especial no es posible de forma eficiente sin la existencia de un modelo de atención que posea bases teóricas firmes y evidencia empírica que garantice su utilidad y que de las pautas para un desarrollo gradual, sistemático y continuo de los procedimientos necesarios para su implementación y para la formación de recursos humanos. por lo anterior, en este trabajo se pretende desarrollar y proponer un modelo para la atención de las discapacidades de aprendizaje y las estrategias para lograr la implementación de un modelo eficiente que incorpore mecanismos de evaluación formativa y sumativa de su uso.

Objetivos

El presente estudio se propone:

1. Describir métodos, criterios y procedimientos para la identificación de alumnos con discapacidades de aprendizaje susceptibles de beneficiarse de los programas de educación especial.

2. Identificar y evaluar diferentes criterios par la detección, referencia e intervención de los niños que presentan discapacidades de aprendizaje.

3. Identificar las demandas, habilidades requeridas, responsabilidades y conocimientos de cada uno de los profesionales involucrados en la atención del niño con discapacidades de aprendizaje.

4. Desarrollar un modelo que optimice recursos, resalte la prevención y logre la normalización del niño al proceso de escolarización de forma eficaz y eficiente.

5. Recomendar las acciones necesarias para la implementación de dicho modelo en la práctica cotidiana.

6. Desarrollar criterios par evaluar la eficiencia y necesidades durante la utilización del modelo.

Antecedentes de la investigación

La investigación educativa en el área de educación especial es por lo general escasa en nuestro país. sin embargo, desde el inicio de la década se realizan importantes esfuerzos en la Facultad de Educación de la UADY, por conocer el status de los niños con discapacidad en el nivel primaria en Yucatán. Se cuenta con investigaciones al respecto de familias con niños con retraso mental (Sánchez, 1992), la incidencia y tipología de discapacidad física en Yucatán (Sánchez y Cantón, 1993), de las características de grupos integrados (Arce, 1991) y de preferencia social de niños con discapacidad física (Sánchez y Harper, 1994). Además, se desarrolla un instrumento de diagnóstico DRPP de los problemas de niños de primaria con el fin de detectar y referir oportunamente a los niños de primaria a riesgo de fracaso escolar (Sánchez, 1994).

Sin embargo, estas investigaciones han tenido relativamente poco impacto en el desarrollo de estrategias y políticas educativas, y los resultados han sido de poca utilidad en la toma de decisiones relativas al mejoramiento de educación especial por la falta de vinculación con la estructura de atención y servicio. Por lo anterior, la presente investigación pretende explorar la estructura y su funcionamiento de los servicios de educación especial que atienden discapacidades de aprendizaje e identificar los aspectos en donde los conocimientos producto de la investigación puedan ser incorporados. Se pretende pues, vincular los resultados de la investigación educativa en esta área al desarrollo de lineamientos, técnicas y estrategia para el mejoramiento de los servicios de educación especial.

Marco de referencia

La educación especial es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a niños y jóvenes que presentan dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar alguna desviación en su desarrollo, debido a causas orgánicas, psicológicas y/o de conducta.

Existen dos tipos o grupos de servicios que ofrece esta modalidad: el primero es la atención a niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales en los cuales resulta indispensable su asistencia a las instituciones especiales para poder obtener una integración social exitosa (ej. problemas de ceguera, sordera, motor) y el segundo es la atención a sujetos cuya necesidad educativa es transitoria y complementaria a su educación pedagógica normal, (problemas de aprendizaje) en los que se proporcionan servicios de atención en los grupos integrados, los grupos de apoyo dentro de la escuela regular y los centros psicopedagógicos especializados.

En el estado de Yucatán, durante el ciclo escolar 93-94, se atendieron 4,468 alumnos en el área de problemas de aprendizaje en sus dos modalidades, grupos integrados, para niños de primer grado (GI) y los centros psicopedagógicos (CCP) o grupos de apoyo dentro de la escuela primaria regular, para niños de segundo a sexto año. Esto representa solamente el 11.6% de la población reprobada o desertora, lo que evidencia las limitaciones de oferta de servicio ante la demanda.

Los programas de los grupos integrados (GI y CCP) están diseñados para proporcionar atención especializada a los niños y jóvenes con problemas de aprendizaje, bajo el supuesto de que el fracaso escolar puede evitarse, si se aumenta el interés del niño por la escuela, y si se estimula el desarrollo de las habilidades de aprendizaje, respetando el proceso individual para la adquisición de conocimientos.

Actualmente dentro del subsistema de educación especial del estado existen un total de 57 escuelas especiales, las cuales atienden a una población escolar de 5716 niños, 1248 alumnos de atención indispensable como sordera, ceguera, PI, alteración motora, etc. y 4468 de atención transitoria o complementaria por problemas de aprendizaje.

Esta investigación se abordará al personal docente y de apoyo técnico involucrado en las tareas de rehabilitación que se llevan a cabo con el alumno.

Marco Teórico

Se calcula que cerca del 4.4% de todos los niños que asisten a la primaria, presentan algún tipo de discapacidad de aprendizaje (Depto. de Educación de EUA, 1989), y cerca del 3.2% presentan algún tipo de discapacidad física (Sánchez & Cantón, 1993).

A estos porcentajes debe añadirse una proporción no bien cuantificada de otro tipo de problemas que afectan el desempeño escolar del alumno como pobre

estimulación, desnutrición, enfermedades físicas, retraso mental y desventaja socio-cultural.

Al publicarse en mayo de 1994 la cuarta edición del manual de estadística y diagnóstico de trastornos mentales (DSM-IV; 1994) se desvanecieron muchas de las esperanzas de dilucidar la controversia en cuanto al diagnóstico y clasificación de los trastornos de aprendizaje y/o discapacidades de aprendizaje. Pese a los avances en cuanto a definiciones previas, persisten las limitaciones definicionales, no hay explicaciones parsimoniosas ni consensuales y existe aún confusión en cuanto a la distinción de los problemas del desarrollo humano y los académicos los cuales están íntimamente ligados por relaciones de causa-efecto recíprocas. De acuerdo al DSM-IV existen solamente cuatro categorías de trastornos de aprendizaje, todos exigen la condición de que se descarte la presencia de retraso mental generalizado. Para el establecimiento del diagnóstico: Trastorno de lectura, trastorno en matemáticas, trastorno en escritura y trastornos no identificados. Existen además, trastornos que son conceptuados como trastornos del desarrollo en las categorías siguientes: Problemas motores, de comunicación, de lenguaje expresivo, fonológicos, los cuales se manifiestan por su impacto negativo en la escolarización. Aunque en el DSM-IV se incluyen, por su puesto, las condiciones psiquiátricas mas severas como los trastornos pervasivos y el autismo, estas entidades clínicas quedan fuera de la discusión por su prevalencia reducida en la población y por incapacitar por completo, al niño para asistir a la escuela regular. Estos niños son sujetos de un tipo de educación altamente especializada de acuerdo a sus necesidades y limitaciones.

Al hablar de discapacidades de aprendizaje, nos estamos refiriendo a los problemas comunes que presentan los alumnos de la escuela regular, que les limita su desempeño escolar y los pone a riesgo de su fracaso. Se asume que estas condiciones son remediabiles y que no afectan de forma generalizada al alumno y muy importantemente, se supone que estos

trastornos se pueden identificar en esferas o dimensiones específicas del individuo, el cuál presenta áreas de fortaleza o normalidad, lo que diferencia a las discapacidades de aprendizaje de retraso mental, el cuál es normalmente generalizado a todas las esferas de desempeño del niño.

La confusión y el desacuerdo en cuanto a la definición y clasificación de las discapacidades de aprendizaje comenzó hace cerca de 30 años cuando Kirk propuso este término, por un intento de conciliar los diversos términos utilizados para etiquetar a aquellos niños con inteligencia normal que presentaban dificultades en su desempeño escolar. Este término, se considero mejor que el de dislexia, lesión cerebral mínima, problema perceptivo o aprendiz lento, los cuales se utilizaban de forma intercambiable.

Hammil (1990) identifica cuatro rasgos distintivos de las discapacidades de aprendizaje: (1) discrepancia entre el CI y el desempeño escolar; (2) supuesta disfunción del SNC; (3) trastorno de los procesos psicológicos y (4) problema no explicado por desventaja cultural (pobreza extrema), trastorno emocional o retraso mental.

Una de las definiciones mas aceptadas es la propuesta por el gobierno federal norteamericano (1977):

Discapacidad de aprendizaje significa un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el uso del lenguaje hablado o escrito que se manifiesta en la falta de capacidad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir o hacer cálculos matemáticos.

Asimismo, el comité conjunto para el estudio de las discapacidades de aprendizaje (NJCLD) que en sus últimas versiones describe a la discapacidad de aprendizaje en los términos siguientes:

"discapacidad de aprendizaje" se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan en las dificultades significativas para la adquisición y utilización de las habilidades para escuchar, hablar, leer, razonar o hacer cálculos matemáticos. Estos

trastornos son intrínsecos al individuo y se supone se deben a disfunciones del SNC a lo largo del transcurso de la vida. Problemas de conducta, de percepción social y de socialización pueden coexistir con la DA pero no son su causa ni son por sí mismas DA.

Aunque las DA pueden ocurrir a la par de otras condiciones intrínseca (RM, sordera, etc.) o extrínsecas al individuo (diferencias culturales) la DA no es el resultado de estas condiciones.

A continuación, se presentan algunas consideraciones de Kauffman y Hallahan (1991) acerca de algunos mitos comunes entre profesores, psicólogos y maestros con respecto a las discapacidades de aprendizaje.

Mitos

Todas las discapacidades de aprendizaje son consecuencia de algún tipo de daño cerebral.

Es importante establecer la etiología de la DA

Los niños zurdos o con lateralidad no bien definida tienden a presentar DA

Existen más problemas de lecto-escritura y lenguaje que de matemáticas

El entrenamiento motor y perceptual mejora automáticamente los problemas de aprendizaje

La mayoría de las DA desaparecen con el tiempo

Las DA son independientes de los problemas emocionales y de socialización.

Hechos

Algunos niños al no presentar evidencia de daño, se supone que presentan alteraciones de tipo funcional.

La etiología no es útil para diseñar planes educativos.

Es un factor de riesgo, pero no todos estos niños presentan DA

La incidencia de problemas en matemáticas es mucho mayor de lo que se pensaba

La investigación a este respecto es equívoca

Muchos adultos presentan las mismas DA que de niños

Muchos niños con DA presentan además, como consecuencia o por asociación problemas emocionales y de socialización.

En síntesis, los problemas de aprendizaje por ser un grupo heterogéneo de trastornos, constituye un reto para su identificación y manejo por lo que los profesionales involucrados en la detección, diagnóstico y manejo de estos niños deben estar altamente capacitados para esta tarea. Asimismo, es necesario que se establezcan en el sistema de educación especial criterios claros, unívocos y eficaces para la detección y manejo de estos niños si se quiere disminuir el alto índice de fracaso escolar en México.

Metodología

Sujetos

Se diseñó una encuesta para ser respondida por los principales profesionales dentro del sistema de educación especial que intervienen en la atención de los problemas de aprendizaje:

Universo

1. Directores, son los responsables y principales decisores para la atención, diagnóstico y canalización de los alumnos atendidos en el sistema.
2. Maestros de grupos integrados, atienden a niños que han repetido el primer año en grupos pequeños dentro de escuelas regulares.
3. Maestros de Centros psicopedagógicos, son maestros que atienden en forma individual o de pequeño grupo a los niños con problemas de aprendizaje de 2o. a 6o. grado en una variedad de servicios educativos.

Muestra:

Se encuestaron a los maestros que asistieron al simposium anual de educación especial en Yucatán los días 24 y 26 de mayo de 1994 y que accedieron a contestar de forma voluntaria un cuestionario (anexo). Aunque se intentó un censo, cerca del 68.9% contestó la encuesta. Las tablas 1 y 2, muestran el universo y muestra del estudio y describen algunas de las características demográficas de los participantes.

Tabla 1. universo y muestra

Grupo	Universo	Muestra	%	Hombres	Mujeres	%mujeres
Maestros	124	94	75.8	8	86	94.4
Maestros de CPP	120	77	64	4	73	94.8
Directores	39	24	61.5	0	24	100
TOTAL	283	195	68.9	12	183	—

Tabla 2. características de los estratos.

Grupo	n	Años en Educación	Años en ed. especial	% con especialización
Directores de CPP	24	10.78	10.78	100
Maestros de grupo integrado	94	9.85	8.16	87.2
Maestros de CPP	77	8.51	6.61	94
TOTAL	195	9.71	8.51	91.79

Puede observarse mayores porcentajes en la participación de directores y un predominio de mujeres en esta área de trabajo. El personal, en general, tiene en promedio nueve años trabajando en educación especial, teniendo en su gran mayoría entrenamiento especializado.

Resultados

Tipo de problemas

La encuesta intentó investigar el tipo de problemas que mas frecuentemente se confrontan dentro del sistema escolar, a los participantes se les pidió jerarquizar por orden de frecuencia el tipo de problemas que aborda mas comúnmente en sus centros de trabajo, la tabla 3 muestra los resultados.

Tabla 3. Orden de frecuencias por aspecto abordado (medianas).

Area	Rango	General	GI	CPP	Directores
Lengua escrita	1	10	10	10	10
Matemáticas	2	9	9	9	9
Desnutrición	3	8	8	8	7.5
Lenguaje	4	7	7	7	8
Conducta	5	7	7	7	6
Percepción	6	6	6	6	6
Pobre estimulación	7	5	5	5	5
Psicomotor	8	3	3	3	3
RM	9	3	3	2	3
Otros	10	1	1	1	1

Llama la atención que los problemas de matemáticas son tan frecuentes como los de lecto-escritura, ocupando los problemas de lenguaje el cuarto sitio.

Más importante es el hecho que la desnutrición haya sido identificada como el tercer problema más frecuente que presentan los niños. Esto es muy importante, porque llama a explorar la incidencia de problemas físicos asociados a problemas de aprendizaje. Lo anterior induce a considerar la importancia de incluir atención médica, dentro de los servicios de educación especial, además del apoyo psicopedagógico.

Detección y referencia

En cuanto a la detección del niño con problemas de aprendizaje, se les preguntó a los maestros ¿Quiénes envían a los niños para ser atendidos por su grupo?. La tabla 4, resume las respuestas más frecuentes:

Tabla 4. Fuentes de referencia

Referencia	GI	Rango	CPP	Rango	DIR	Rango
Maestros de primaria regular	54	1	63	1	21	1
Padres de familia	—		26	3	14	3
Maestros de educación especial de COEC	22	2	25	2	13	2
Maestros del CAPEP	21	3	—		6	4
Maestros de CPP	4	4	—		—	

Existe consenso entre los participantes en cuanto al orden de identificación y referencia. En primer término los niños son referidos por su maestro en segundo término por sus padres y en tercer lugar por los centros de diagnóstico.

Información previa

Asimismo, se investigó acerca del tipo de información con la que los niños llegan al subsistema de educación especial. La tabla 5 resume las respuestas más frecuentes.

Tabla 5. Información de primer contacto

Tipo	GI	CPP	Directores
Información verbal de maestros	42	34	15
Información verbal de padres de familia	11	37	13
Expediente	7	14	7
Ninguna	3	7	—

Es de resaltar la falta de documentación escrita acerca del niño. Los informes se limitan a reportes verbales (informales). Diez maestros reportaron recibir niños sin ninguna información previa.

Criterios de admisión

De igual forma se investigaron los criterios para la admisión y atención de los niños en las diferentes instancias de educación especial. La tabla 6, lista los criterios más frecuentemente utilizados por los entrevistados.

Tabla 6. Criterios de admisión.

Criterios	maestros GI	Directores de GI	Maestros CPP	Directores de CPP
Ser repetidor del primer grado	57	10		
Perfil acorde a la prueba monterrey	32	2		
Canalización por parte del CAPEP	26			
Presentar problema del lenguaje	25	9	31	6
Tener entre 7 y 10 años	25	4		
Presentar problema de lecto-escritura	21	2	46	4
Canalizado por COEC	16			
Tener problema de conducta	14		23	
Pobres habilidades matemáticas	13		42	5
Problema motor	5			
Bajo rendimiento escolar general			30	4
Ser repetidor de 2 a 6 grado			24	2
Por problema de comprensión			17	
Por problema de atención (déficit de ...)			10	2

Tabla 7 Criterios de no-admisión

Criterios	Maestros de GI	Directores de GI	Maestros de CPP	Directores de CPP
No haber repetido año	40	6		
Prueba Monterrey	34	3		
Ser mayor de 10 años	29	5		2
Presentar únicamente problemas de conducta	9	—	35	2
Ser menor de 7 años	7	5		2
Por presentar problemas físicos	3	—	46	
Presentar únicamente problema de lenguaje	16	—	4	
Presentar deficiencia mental			12	
Por estar en otros servicios de educación especial			11	3
Por no estar en una primaria regular			7	6
Por no presentar bajo rendimiento académico			5	

Resulta evidente que los criterios para admisión a GI y CPP son diferentes. Puede observarse además, que entre los participantes existe confusión entre criterios clínicos, académicos y administrativos. Mientras que los criterios administrativos son algo estrictos y aplicables generalmente en sentido dicotómico (Ej., Cumple o no la edad requerida), los criterios clínicos y académicos son variables y flexibles dependiendo del caso, y producto de pruebas, evaluaciones y ponderación por parte del personal, para los cuáles no existen directrices bien definidas.

Asimismo y con fines de contraste, se pidió a los respondientes enunciar cuales son los principales criterios por los que el alumno no es admitido al servicio. La tabla 7, ilustra los resultados.

Con el fin de explorar mas a fondo, el desarrollo de criterios y los procedimientos de evaluación en la admisión de los alumnos, se investigó el tipo de pruebas que se aplican en las diferentes instancias. La tabla 8, presenta los resultados.

Tabla 8. Pruebas utilizadas

Pruebas	Maestros GI	Directores de GI	Maestros CPP	Directores de CPP
Prueba Monterrey	59	9	—	—
Estudio psicológico	2	8	7	5
Valoración del lenguaje	1	8	6	4
Estudio por trabajo social	—	2	2	2
Guía de evaluación SEP			41	5
PAC			6	—
Pruebas de Lecto-escritura y matemáticas			12	5

El trabajo en grupo y la coordinación de especialidades es importante en educación especial, por lo que estos aspectos también fueron explorados. La tabla 9, ilustra la frecuencia en que el equipo de trabajo se reúne para la revisión de casos.

Tabla 9. Reuniones para revisión de casos.

Frecuencia	Maestros GI	Directores de GI	Maestros CPP	Directores de CPP
1 vez a la semana	—	12	24	
2 vez a la semana	—	—	7	6
1 vez al mes	6	—	21	5
2 por semestre	—	—	6	
1 por semestre		—	3	
No contestaron	56			

Finalmente, se solicitó a los respondientes, sugirieran acciones para mejorar los servicios que prestan en sus centros en tres aspectos recursos materiales, capacitación al personal y otros. La tabla 10, enuncia las sugerencias más frecuentes.

Tabla 10. Sugerencias para el mejoramiento de los servicios.

Sugerencias	% de maestros de GI	% de maestros de CPP	% de directores
RECURSOS MATERIALES			
Incrementar material didáctico	52.12	35	29.16
Mobiliario adecuado	7.4	22	
Edificios y/o aulas adecuadas	7.44	6.49	33.33
CAPACITACIÓN			
Capacitación permanente o constante	38.29	45.4	58.33
Cursos específicos sobre pedagogía especial	7.4	—	—
OTROS			
Sensibilización de los servicios	3	13	5
Contratación de especialistas de alto nivel	—	—	5
Hacer investigación en el subsistema	—	—	5
Plazas de 40 horas a los maestros	—	—	5

Conclusiones y discusión

Los problemas de escritura, matemáticas y lenguaje son los más comunes descriptores de los niños considerados con discapacidad de aprendizaje atendidos en el subsistema de educación especial en Yucatán. Resalta el hecho, de que muchos de estos niños presentan simultáneamente problemas de índole físico como desnutrición y problemas perceptivos, que requieren de atención médica además del apoyo psicopedagógico.

Los resultados sugieren que existen también algunos casos de niños con desventajas socio-cultural y problemas de conducta añadidos o causales de bajo rendimiento escolar. La idoneidad de la ubicación de estos niños en educación especial debe ser reconsiderada.

La mayoría de las DA son detectadas y referidas por los maestros de grupo regular o por los padres de familia. Sin embargo, la información disponible en el primer contacto con el subsistema de educación especial es pobre, informal y poco útil para el manejo del niño. Esto evidencia la necesidad de contar con mecanismos prácticos y formales de referencia.

El hecho de que ser repetidor sea uno de los criterios más importantes para la admisión del niño a un programa de grupo integrado, demuestra el carácter remedial más que preventivo del enfoque actual. Es necesario, hacer énfasis en la prevención del fracaso antes de que éste suceda. Para esto, la detección temprana de los problemas del niño resulta fundamental.

Los criterios de admisión a los diferentes programas de educación especial varían, como es de esperarse, de acuerdo al programa. Sin embargo, dentro de un mismo programa no existe consenso entre los maestros acerca de cuál debe ser el perfil del niño que se beneficiará con los servicios, por lo que resulta necesario establecer criterios homogéneos y consensuales de inclusión y de exclusión.

Igualmente, no existe una rutina o acuerdo al respecto de los instrumentos de evaluación, estandarizados y no, que deben emplearse para medir las capacidades y limitaciones escolares del niño, a excepción, de la prueba Monterrey en grupos integrados y la guía de evaluación en los centros psico-pedagógico. Es importante desarrollar una "ruta crítica" por servicio que defina los instrumentos, procedimientos y tiempos de decisión.

Es pues prioritario establecer criterios objetivos de inclusión y exclusión y sistematizar los procedimientos de detección, evaluación y admisión del niño al subsistema de educación especial.

Propuestas para el mejoramiento de los servicios:

1. Promover la detección oportuna del niño

Es indispensable desplazar el enfoque de los servicios de educación especial de un marco remedial a un marco preventivo. Para esto, es importante detectar a principios del año escolar los niños que presentan dificultades de aprendizaje, con el fin de apoyar al maestro de grupo y evitar, en lo posible, la reprobación del curso. La detección oportuna es esencial para canalizar los apoyos necesarios para la superación de los problemas del alumno en muchos casos. Se sugiere que los maestros de primaria sobre todo los de primer año, apliquen un instrumento diagnóstico académico a todos los alumnos y se utilice el programa computarizado para la detección de los problemas del niño de primaria (DRPP) en aquellos con pobre desempeño con la finalidad de evaluar la pertinencia de referir al niño al subsistema de educación especial.

2. Formalizar la referencia del alumno.

La información de referencia es fundamental para una evaluación expedita y una decisión pronta al respecto de los servicios que pueden proporcionarse al alumno. Para esto, es indispensable que se establezca una forma única de referencia en la cual estén contenidos por escrito los motivos por los que se canaliza al niño, las áreas de fortaleza y debilidad y las expectativas de quién refiere al niño.

3. Revisión y sistematización de criterios y procedimientos de admisión y diagnóstico.

Para el funcionamiento eficaz de un sistema de atención, es indispensable contar con criterios de inclusión y exclusión por cada instancia (grupo integrado, CPP, escuela especial) los cuales deben

estar explícitos en un documento o manual que establezca los diferentes criterios (clínicos, académicos y administrativos) para cada programa de educación especial los criterios de admisión, la enumeración de los instrumentos y procedimientos en cada instancia. Es deseable que este manual contenga una explicación de qué es la educación especial, liste los servicios disponibles en Yucatán, y su ubicación, y sea distribuido a todos los directores de las escuelas primarias del estado.

4. Capacitación continua del personal.

Como se ha mencionado el área de las discapacidades de aprendizaje evoluciona rápidamente por lo que nuevos criterios y métodos diagnósticos, técnicas de intervención y teorías emergen cada año. Por lo anterior, es importante contar con un programa de actualización del personal que labora en esta área con el fin de mantener conocimientos y técnicas de vanguardia en la atención de los alumnos.

Es importante señalar que la capacitación no debe limitarse a contenidos, sino también en cuanto a procesos. Por ejemplo, el personal debe recibir entrenamiento en cuanto a uso de criterios, procedimientos y otros aspectos del manejo del niño en el sistema y de la metas y estándares de calidad a los que se aspiran. El éxito en el mejoramiento de un servicio se basa tanto en la disponibilidad como en la aplicación correcta de la información.

5. Esquemización de un modelo de atención para las DA y establecimiento de los criterios para su evaluación.

Es importante Conceptualizar los servicios a diferentes niveles y tiempos. Por lo anterior, resulta indispensable contar con esquemas y diagramas de flujo que permitan evaluar la eficacia de los procedimientos y la ubicación y funcionamiento del personal en las diferentes estancias tanto académicas, clínicas y administrativas. La fig. 2 ilustra un diagrama de flujo de como estos procedimientos pueden entrelazarse. En el diagrama, se establecen tres niveles de atención: adicionales a la escuela regular, grupos integrados y escuelas especiales y centros de diagnóstico especializado. Las flechas denotan el propósito general de los servicios que consiste en normalizar al niño, de tal forma que funcione con éxito en la escuela regular. Se listan también los diferentes servicios disponibles en cada nivel.

Como éste, son necesarios muchos otros esquemas que permitan conceptualizar de forma simple el complejo subsistema de educación especial y ubicar los diferentes servicios y rutas críticas.

Finalmente, en la optimización del sistema de educación especial, la identificación de los recursos existentes importante ya que permite establecer criterios pronóstico: en Yucatán un recurso importante de considerar es la activa participación del personal en servicio en la presente investigación, quienes han manifestado su interés y disposición de apoyar acciones tendientes al mejoramiento de los servicios. Esta dedicación y vocación docente y de servicio permiten augurar resultados optimistas en los esfuerzos por lograr que la educación especial en Yucatán, se ubique a la vanguardia de los servicios educativos especiales que se proporcionan en México.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (1993). Diagnostic and statistics in mental diseases (4th edition) [DSM-IV]. Washington DC: APA
- Arce, A. (1992). Perfil Psicoeducativo de los alumnos de grupos integrados en el estado de Yucatán: Relación con la lecto-escritura y solución de problemas numéricos, *Educación y Ciencia* (2)5, 77-83.
- Departamento de educación de EU. Estadística.
- Hallan, D.P, & Kauffman, J.M. (1991). *Exceptional Children* (5th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hammil, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*
- Menéndez, C. (1994). *Diario de Yucatán* pag 1 de la sección local, 28 de agosto.
- Sánchez, P. (1993). Características de familias con un niño con retraso mental en el estado de Yucatán. *Revista de la universidad Autónoma de Yucatán* (8)185, 95-105.
- Sánchez, p. & Cantón, M. (1993). Características de niños con discapacidad física en el sistema de educación primaria del estado de Yucatán. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*. 186, 18-29
- Sánchez, p. & Harper, D. (1994). Preferencia social de niños del tercer año de primaria respecto a sus pares con discapacidad física en la ciudad de Mérida Yucatán. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*. (9)188, 36-45
- Sánchez, p. (Ed)(1994). Sistema para el diagnóstico y referencia de los problemas del niño de primaria (DRPP). Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Secretaría de educación del gobierno del estado de Yuc. (1994). Estadística

Lista de Acrónimos

- CAPEP-Centro de atención Psico-pedagógica de Educación Preescolar
- COEC-Centro de Orientación, Evaluación y Canalización
- CPP-Centro Psicopedagógico

DA-Discapacidad de aprendizaje

DSM-IV-Manual de Diagnóstico y Estadística en Salud Mental de la Asociación de Psiquiatría Americana

GI-Grupo Integrado

PCI-Parálisis Cerebral Infantil

RM-Retraso Mental

SEGEY-Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán

UADY-Universidad Autónoma de Yucatán