



# Estudios sobre educación básica y educación especial en México

Coordinadores:  
Silvia Romero Contreras  
Ismael García Cedillo

Yolanda González Hernández  
Juana María Méndez Pineda  
Fernando Mendoza Saucedo  
María Elena Navarro Calvillo

ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN  
BÁSICA Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL  
EN MÉXICO



# ***ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO***

Silvia Romero Contreras (Coord.)  
Ismael García Cedillo (Coord.)  
Yolanda González Hernández  
Juana María Méndez Pineda  
Fernando Mendoza Saucedo  
María Elena Navarro Calvillo

Facultad de Psicología  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

---

San Luis Potosí, S.L.P., México, 2007



Edición financiada con recursos PIFI 3.0

© Derechos Reservados by  
Silvia Romero Contreras  
Ismael García Cedillo  
Yolanda González Hernández  
Juana María Méndez Pineda  
Fernando Mendoza Saucedo  
María Elena Navarro Calvillo

© Universidad Autónoma de San Luis Potosí

ISBN-970-705-074-8  
00853-0009-A 280

---

Editorial Universitaria Potosina

# ÍNDICE

<b>ASPECTOS SOCIOCULTURALES ASOCIADOS CON EL APRENDIZAJE, DESARROLLO, USO Y MANTENIMIENTO DE LA LENGUA ESCRITA EN FAMILIAS LATINOAMERICANAS</b>	<b>11</b>
<i>Silvia Romero Contreras</i>	
<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN SAN LUIS POTOSÍ.</b>	<b>51</b>
<i>Juana Ma. Méndez Pineda Fernando Mendoza Saucedo</i>	
<b>SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO.</b>	<b>85</b>
<i>Ismael García Cedillo</i>	
<b>CARACTERÍSTICAS NEUROPSICOLÓGICAS EN LOS DIFERENTES SUPTIPOS DEL TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCIÓN EN NIÑOS ESCOLARES.</b>	<b>121</b>
<i>María Elena Navarro Calvillo Yolanda González Hernández</i>	



## **PRESENTACIÓN**

En este trabajo se incluyen las investigaciones, análisis y reflexiones de un grupo de maestros que formamos parte de distintos cuerpos académicos de la Facultad de Psicología de la UASLP. Esta Facultad recientemente obtuvo su registro en el Programa Nacional de Posgrados (PNP), lo cual implica un importante reconocimiento a su programa de Maestría en Psicología, reconocimiento aparejado al compromiso que significa no sólo mantener, sino: a) incrementar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en éste y los demás programas, b) de incrementar y evaluar el impacto que los egresados pueden tener sobre la sociedad, y c) de realizar y publicar la investigación que se desarrolla en sus cuerpos académicos.

La intención que perseguimos con la publicación del presente texto es compartir algunas investigaciones, reflexiones y análisis que hemos hecho tanto en la UASLP como en otras instituciones relacionadas con la educación. Invitamos a los lectores a que realicen una lectura crítica de estos trabajos, pues nuestra mayor aspiración es que las distintas aportaciones que proponemos enriquezcan su reflexión, amplíen sus conocimientos y generen ideas que, llevadas a la práctica, mejoren la educación que ofrecemos a los niños y niñas mexicanos. Si además se comunican con nosotros para compartir sus reflexiones, sus dudas, sus objeciones y sus sugerencias, nos sentiremos más que satisfechos.

---

Presentamos el siguiente material: iniciamos con un trabajo de la Dra. Silvia Romero, quien hizo un estudio en Costa Rica y en México para definir si entre la escuela y la familia se comparten expectativas, si fluye la comunicación, si la relación entre las madres y padres con los profesores alcanza buenos niveles. En pocas palabras, si la cultura familiar y la escolar están más o menos cercanas. La Dra. Romero proporciona datos empíricos para fundamentar las intuiciones y experiencia individual, además de que proporciona sugerencias para, como dicen los administradores, “eficientar estos procesos”, imprescindibles si queremos que las niñas y niños tengan éxito en las escuelas.

Luego, la Dra. Juana María Méndez y el Mtro. Fernando Mendoza presentan los datos de una investigación cualitativa que hicieron en San Luis Potosí para evaluar el proceso de integración educativa. La integración educativa, conviene aclararlo, podría definirse como la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas y aulas regulares, apoyados por personal de educación especial y con los programas oficiales adaptados a sus necesidades. Este proceso se inició en 1993 de manera formal en nuestro país, y de manera real a partir de 1997. San Luis Potosí fue uno de los tres estados pioneros que participó en una investigación cuyo propósito era promover la integración. La Dra. Méndez y el Mtro. Mendoza evalúan el avance de la integración en el estado y concluyen con sugerencias que buscan prevenir un estancamiento de este proceso.

Después, el Dr. Ismael García redactó un artículo de análisis y reflexión de este mismo proceso de integración, pero en su caso en el ámbito nacional. Sus conclusiones no pueden generalizarse a todos los estados de la República porque vivimos en un país de muchos contrastes y desigualdades, lo que produce avances irregulares. Aún así, su artículo y el de la Dra. Méndez y el Mtro. Saucedo permiten ofrecer una buena y una mala noticia. La buena: la integración educativa ha avanzado de manera muy favorable en

---

el país. La mala: el proceso de integración inició de manera acelerada, con mucho apoyo y mucho entusiasmo, pero hay síntomas de que el proceso se ha lentificado y, de no recibir un impulso decidido por parte de las autoridades federales y estatales, corre el riesgo de agotarse.

Finalmente, la Mtra. Ma. Elena Navarro y la Mtra. Yolanda González realizaron una investigación sobre un tema de mucha actualidad en México y en el mundo: las niñas y los niños con Trastorno por déficit de la atención con hiperactividad (TDAH). Éste es un trastorno muy común, interfiere de manera importante en el aprendizaje de las niñas y los niños y, de no atenderse a tiempo y de forma adecuada puede tener consecuencias negativas importantes para la vida escolar, social y laboral de quienes lo padecen. En la investigación encuentran diferencias neuropsicológicas en los diferentes subtipos del TDAH, lo cual tiene una gran relevancia tanto en el diagnóstico como en la intervención de este trastorno.

Queremos destacar, ya para terminar, que en ninguno de los trabajos se cierran los temas, esto es, las investigaciones presentadas tienen el fin de compartir hallazgos y reflexiones y también de motivar el surgimiento de muchas preguntas que conduzcan a nuevos trabajos.

Los autores



# **Aspectos socioculturales asociados con el aprendizaje, desarrollo, uso y mantenimiento de la lengua escrita en familias latinoamericanas**

*Silvia Romero Contreras  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí/  
Facultad de Educación de la Universidad de Harvard*

## **Resumen**

En este trabajo presento los resultados de dos investigaciones realizadas con un enfoque sociocultural (Ferdman & Weber, 1994; Heath, 1986; R. A. LeVine et al., 2003; Snow, Barnes, Chandler, Goodman, & Hemphill, 1991) en países latinoamericanos en las que exploré las aspiraciones, experiencias, creencias y prácticas de familias con hijos en edad preescolar en relación con la escolaridad y la alfabetización. El primer estudio se realizó mediante entrevistas y observaciones en el hogar a las madres y padres de cuatro familias en Michoacán, México. A partir de este estudio, diseñé una encuesta para medir el ambiente familiar como soporte para la escolaridad y la alfabetización. En el segundo estudio, apliqué la encuesta a 193 madres y padres de niños de nivel preescolar en escuelas cercanas a la Ciudad de San José, Costa Rica.

Los resultados revelaron que los padres y madres sí están interesados en la educación de sus hijo/as, no obstante, los apoyos que les ofrecen no siempre son los más adecuados para promover el



---

éxito escolar. En general, se destinan tiempo y recursos para que los niños asistan a la escuela y realicen sus tareas escolares, sin embargo, la conversación, la lectura compartida, el ofrecer nuevas experiencias y conocimientos mediante, por ejemplo, paseos y explicaciones, el acceso a materiales impresos y a modelos de usos productivos y cotidianos de la lengua oral y escrita fueron actividades infrecuentes en las familias participantes. La distancia entre las expectativas de los padres/madres y los soportes que ofrecen para que sus hijos/as tengan éxito en la escuela es muy amplia. En general, los padres y madres esperan que sus hijos alcancen una educación media-superior o superior, sin embargo, en casa no se realizan actividades que promuevan el interés por el conocimiento y que fomenten el hábito de la lectura como forma de aprendizaje y desarrollo personal. Aunque estos resultados pueden explicarse, en parte, por factores asociados con el bajo nivel socio-económico de las familias participantes, también sugieren que la orientación e información que las familias reciben por parte de la escuela es insuficiente e inadecuada para propiciar formas efectivas de apoyo en el hogar.

**Palabras clave:** EMERGENT LITERACY, FAMILY INVOLVEMENT, LATIN AMERICAN STUDIES, FAMILY LITERACY.

## *Introducción*

En el proceso educativo participan la escuela, el alumno y su familia por lo que es importante que todos estos agentes tengan voz en este proceso desde su inicio. Los alumnos que ingresan al preescolar o a la primaria provienen de familias con bagajes socioculturales muy diversos que juegan un papel importante tanto en el desarrollo de sus habilidades para el aprendizaje como de sus mecanismos de significación conceptual y valoral (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). El éxito académico está fuertemente relacionado en el desarrollo de las habilidades de lectura. Los estudiantes que presentan difi-

---

cultades en la lectura son más propensos a tener otras dificultades académicas que los estudiantes que desarrollan una competencia lectora adecuada para su nivel escolar (Snow, Tabors, & Dickinson, 2001). De igual manera, los estudiantes que reciben una instrucción adecuada para la lectura y la escritura en el jardín de niños tienden a lograr un mejor rendimiento a lo largo de su educación e incluso hasta el 12º grado (Hanson & Farrell, 1995).

El éxito en la lectura se ha asociado a múltiples factores que se pueden agrupar en cuatro categorías: (1) capacidades individuales, principalmente intelectuales y sensoriales; (2) experiencias tempranas con la lengua escrita; (3) actividades en el hogar y la escuela relacionadas con la lengua escrita y actitudes positivas hacia la educación; (4) acceso continuo a ambientes favorables para el aprendizaje (Snow, Burns, & Griffin, 1998).

Este modelo sugiere que la obtención de información respecto de las capacidades de los alumnos y su ambiente familiar puede ser útil para diseñar estrategias preventivas y/o remediales para la intervención con estudiantes en riesgo de fracaso escolar por dificultades en la lectura. La mayoría de las escuelas tienen protocolos establecidos para obtener información con respecto a las capacidades individuales de los alumnos en un cierto momento del ciclo escolar. Sin embargo, las escuelas en general no cuentan con procedimientos sistemáticos para investigar las prácticas y los valores familiares relacionados con la lengua escrita (Purcell-Gates, 2000). Las escuelas y los profesores rara vez indagan sobre las características socioculturales de sus estudiantes y, cuando lo hacen, éstos ya han estado en la escuela por varios meses o aún años. Esta información, cuando se obtiene, con frecuencia se utiliza con propósitos remediales más que preventivos.

Muy a menudo, los programas escolares se basan en supuestos sobre experiencias relacionadas con la alfabetización en el hogar

---

o antes del ingreso a la escuela que carecen de validez empírica para la población específica que estos programas atienden. Esta potencial incongruencia entre los supuestos y la realidad (Deschenes, Cuban, & Tyack, 2001) es más probable que ocurra cuando las teorías y resultados de investigaciones realizadas en países desarrollados tales como los EEUU y Europa Occidental se trasplantan a regiones mucho menos desarrolladas y culturalmente diversas, como es el caso de América Latina.

Estudios realizados con familias latinoamericanas tanto en Estados Unidos como en sus países de origen revelan una variedad de prácticas familiares en cuanto al uso de la lengua escrita en la casa que pueden explicarse por los niveles educativos y de dominio de la lengua escrita de los padres (Janes & Kermani, 2001; Reese, Garnier, Gallimore, & Goldenberg, 2000; Schmelkes, Noriega, Lavin, & Martínez, 1996), las demandas ambientales o los procesos de la aculturación (Reese, 2002) y las ideas de los padres sobre su papel en la educación de sus hijos (Delgado-Gaitán, 1992; Valdés, 1996). En términos generales, estos estudios revelan que, en comparación con las familias anglo-europeas, las familias latinoamericanas difieren en la cantidad y el tipo de ayuda que proporcionan a sus hijos para el aprendizaje y el desarrollo de la lengua escrita. Las diferencias reportadas colocan a las familias latinoamericanas en desventaja con relación a sus pares anglo-europeas. Estas diferencias podrían explicar el bajo rendimiento escolar alcanzado por los alumnos latinoamericanos (OECD, 2001, 2004; Wolff, Shiefelbein, & Shiefelbein, 2002) y en particular los bajos índices de lectura y escritura reportados en la mayoría de los países latinoamericanos (UNESCO, 2002). Frente a este panorama cabe preguntarse cuáles son los factores que determinan el tipo de apoyo que las familias ofrecen a sus hijos para aprender, desarrollar y usar la lengua escrita.

Los niños que provienen de familias en las que hay un ambiente lingüísticamente rico suelen tener mayor facilidad para aprender

---

y para adquirir las habilidades de lectura y escritura, mientras que los niños cuyas familias presentan formas de interacción verbal, tanto oral como escrita, pobres suelen tener dificultades para aprender y para interactuar con el código escrito (Snow et al., 1998). La relación entre la exposición indirecta y directa de los niños a experiencias tempranas de lectura y escritura en la casa y la posibilidad de adquirir y desarrollar la lengua escrita y posteriormente usarla con fines tanto informativos como recreativos ha sido documentada en numerosos estudios (Aram & Levin, 2001; Infante, 2000; Purcell-Gates, 1996; Reese et al., 2000; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998; Snow, 1991) .

Por ejemplo, en un estudio realizado con 20 familias de bajo nivel socio económico, Purcell-Gates (1996) encontró que los niños entre 4 y 6 años que participaban con sus madres en actividades relacionadas con la escritura y cuyas familias usaban la escritura en forma frecuente tendieron a construir una idea más clara sobre la naturaleza simbólica del código escrito y la función de la escritura, independientemente de la cantidad de instrucción formal sobre lengua escrita que recibieron. Este estudio sugiere que la escolaridad no siempre consigue igualar las diferencias entre alumnos que provienen de ambientes familiares diversos.

Este estudio, así como la mayoría de los que hasta ahora he citado, se realizó en un país altamente industrializado, los EEUU. Los estudios sobre las formas de interacción con la lengua escrita en la casa son muy escasos en México y en general en Latinoamérica. Nuestro conocimiento sobre cuál es la experiencia de los niños en relación con la lengua escrita antes de entrar al preescolar o a la escuela primaria así como sobre el tipo de apoyo que reciben en la casa para desarrollar y utilizar la lengua escrita es prácticamente nulo.

Con base en lo anterior, considero que conocer los antecedentes socioculturales de los alumnos es fundamental para

mejorar la calidad de la educación en todas las regiones del mundo, y particularmente en aquellas donde se aplican modelos educativos importados, como sucede en América Latina. Las escuelas deben contar con mecanismos eficaces para indagar sobre la clase de estimulación que los alumnos han recibido y que probablemente continuarán recibiendo en su casa. Esta información debe estar disponible para los profesores y las autoridades de la escuela a fin de que la utilicen en el diseño y la implementación del currículo y como base para establecer y mantener relaciones productivas con los padres y madres de familia. El interesarse en todos estos asuntos implica no solamente el reconocimiento de que los estudiantes son diversos, sino también el compromiso de proporcionar a cada estudiante lo que él o ella necesita a fin de garantizar la equidad en la educación (Suina & Smolkin, 1994).

Recientemente, realicé un estudio cualitativo sobre las características socio-culturales y el uso de la lengua escrita en cuatro familias mexicanas con hijos en edad preescolar (Romero-Contreras, 2004). Los resultados de este trabajo indicaron que estas familias comparten varias creencias y prácticas relacionadas con la lengua escrita que los distinguen de las típicas familias anglo-europeas de clase media frecuentemente descritas en la literatura. Dentro de este pequeño grupo de familias, hubo variaciones en la cantidad y la calidad de la estimulación, y la ayuda que los niños estaban recibiendo para ingresar a la escuela. Entre los padres y las madres entrevistados ( $n = 8$ ) hubo diferencias respecto de sus creencias y actitudes en relación con la escolarización y el uso de la lengua escrita, y en relación con sus creencias acerca de su papel en la preparación de sus hijos para el ingreso a la escuela y para el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura. No obstante, los padres y madres de familia en general indicaron leer poco y escribir aún menos. Algunos declararon no leer ni escribir en forma habitual desde que salieron de la escuela.

---

Con base en los resultados de este estudio desarrollé la Encuesta sobre Ambiente Familiar (EAF) para medir las creencias, actitudes y prácticas relacionadas con la lengua escrita al interior de la familia. Actualmente, estoy realizando un estudio para explorar la utilidad de esta encuesta para recabar información sobre las características educativas y socio-culturales en familias de bajo nivel socio económico (NSE) que viven en Costa Rica (n = 193) así como sobre sus prácticas en relación con el uso de la lengua escrita en la casa y el tipo de apoyo que las familias ofrecen a los niños para el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita.

En este artículo presento algunos de los principales resultados del estudio cualitativo realizado con familias mexicanas y los resultados obtenidos mediante la aplicación de la Encuesta sobre Ambiente Familiar a familias costarricenses

Los resultados de las investigaciones que aquí se reportan, forman parte de un proyecto mayor que busca contestar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las actitudes de los padres y madres Latinoamericanas respecto de la educación (escolaridad) de sus hijos y cuáles son sus aspiraciones educativas para sus hijos?
2. ¿De qué manera las familias Latinoamericanas apoyan el desarrollo de la lengua escrita de sus hijos?
3. ¿Qué tipos de actividades relacionadas con la lengua escrita son relevantes para las familias latinoamericanas de distintos niveles socioeconómicos?



## Estudio cualitativo realizado con familias mexicanas<sup>1</sup>

En este trabajo de corte cualitativo con familias mexicanas, exploré las experiencias, actitudes y prácticas relacionadas con la educación, el lenguaje y el proceso de alfabetización en cuatro familias Mexicanas que viven en Zinapécuaro, un municipio moderadamente marginado del Estado de Michoacán. El estudio incluyó datos obtenidos mediante entrevistas y observaciones. La madre y el padre en cada familia fueron entrevistados acerca de su historial académico y sus creencias acerca de la educación y las prácticas educativas que realizan con sus hijos. Las observaciones se realizaron durante interacciones madre-hijo y padre-hijo con el hijo más pequeño de la familia cuya edad oscilaba entre los 2 años y 4 años 10 meses de edad. En todas las familias, las observaciones incluyeron cuatro tipos de interacciones: con juguetes o materiales propios, con materiales de lectura y escritura, con juguetes para niños preescolares (juego de la granja, juego de té, muñecos y coches) y con un cuento de nivel preescolar. Con excepción de los juguetes propios, todos los materiales para las observaciones fueron proporcionados por la investigadora. Los niños observados no habían tenido ninguna escolaridad formal antes del estudio. Tres de las cuatro familias tenían otros hijos entre los 5 y 13 años de edad los cuales acudían a la escuela durante el tiempo del estudio.

Con base en sus condiciones de vida, la ocupación y el nivel educativo de los padres, dos de las familias fueron clasificadas como de nivel socioeconómico bajo (NSE-bajo), y las otras dos como de nivel socioeconómico medio (NSE-medio). Las familias de NSE-bajo (Domínguez y Andrade<sup>2</sup>) vivían en hogares modestos localizados en áreas semi-urbanizadas. El nivel de educación de estas madres y padres oscilaba entre primaria incompleta y secundaria.

---

1 Este estudio es parte del trabajo doctoral de la autora y fue presentado en la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard (Romero-Contreras, 2004)

2 Los nombres de los y las participantes han sido cambiados.

Las dos familias de NSE-medio (Jiménez y Reyes) vivían en hogares cómodos localizados en áreas completamente urbanizadas. La educación de las madres y padres en estas familias oscilaba entre secundaria y estudios universitarios.

### **Actitudes de los padres hacia la educación-escolarización y aspiraciones educativas hacia los hijos**

En general en las familias entrevistadas se observó una actitud positiva hacia la educación y que sus aspiraciones educativas se encuentran –en el caso de las familias NSE-bajo– afectadas por sus limitaciones financieras.

Todos los participantes de esta muestra le confieren un valor positivo a la educación, y particularmente a la educación de sus hijos. Para todos los participantes, la educación se asocia con un beneficio personal a futuro, como lo expresó el Sr. Domínguez (NSE-bajo), la educación: *“Es muy importante para su futuro”*. En esta muestra, todos los padres y las madres expresaron su deseo de que sus hijos estudiaran “más de los que ellos estudiaron” e inclusive el padre con mayor escolaridad, el Sr. Jiménez, quien había terminado la universidad, expresó que consideraba muy importante que su hijo estudiara más que él, que terminara una maestría o un doctorado, *“Porque le van a exigir más”*. Además de los beneficios personales y económicos, algunos de los padres y de las madres de NSE-medio en la muestra, ofrecieron argumentos elaborados sobre los beneficios intelectuales y de desarrollo que la escolaridad puede tener para sus hijos. Por ejemplo, el Sr. Reyes indicó que deseaba que sus hijas estudiaran lo que a ellas les interesara de manera que: *“Desarrollen lo más que puedan sus capacidades”*. El interés que estos padres expresan en la educación formal de sus hijos pone de manifiesto el impacto positivo que la expansión de la educación ha tenido en la sociedad mexicana en los últimos cincuenta años (Schmelkes et al., 1996).



---

Los resultados de este trabajo coinciden con estudios de familias latinas que viven en los Estados Unidos, en los cuales se ha encontrado que los padres y las madres tienen actitudes positivas hacia la educación (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001); confían que una mayor educación facilitará el ascenso de sus hijos en la escala social (Holloway, Rambaud, Fuller, & Eggers-Pkirola, 1995; Sheinberg, 1999), y tienen mayores aspiraciones educativas para sus hijos que para sí mismos (Fisher, 1999; Garg, Kauppi, Lewko, & Urajnik, 2002).

Aunque todos los padres y las madres de la muestra consideran que la escolaridad es importante para sus hijos, las madres y los padres de NSE-bajo hacen un gran esfuerzo para brindarles educación a sus hijos y sus expectativas educativas tienden a estar mediadas por sus capacidades financieras. Este hecho refleja las limitaciones prevalecientes de los sistemas tanto económico como educativo en México. La población que vive en pobreza en México es muy alta, hasta un 40%; y muy pocas personas de este sector acceden a la escuela, especialmente a niveles educativos posteriores a la primaria (Muñiz, 2000).

Las aspiraciones educativas de los padres y las madres de diferentes grupos culturales que viven en los Estados Unidos (Kaplan, Líu, & Kaplan, 2001) y de los padres y las madres de mexicanos que viven en México (Schmelkes et al., 1996), han demostrado estar directamente afectadas por sus propios niveles educativos. En general, en esta muestra, las madres y los padres con menor formación educativa indicaron que querían que sus hijos completaran la secundaria o una carrera técnica, y aquéllos con mayor escolaridad ubicaron sus expectativas en el nivel universitario. Además, en las familias con NSE-medio, la escolaridad no parece estar en conflicto con la satisfacción de necesidades básicas. Los padres y las madres con NSE-medio se mostraron confiados en que sus hijos continuarán estudiando, pues la educación es un valor que les están inculcando. El Sr. Reyes se refirió a este proceso

cuando describió cómo responden sus hijas cuando les pregunta qué van a ser de grandes: *“Ya tienen una respuesta”,* aunque no una definitiva pero *“Ya tienen dentro de su cabecita que es bueno estudiar”.*

En términos generales, en esta muestra las aspiraciones educativas de las madres y de los padres están relacionadas con su propio nivel educativo y su capacidad económica. Sin embargo, para uno de los participantes, no fue éste el caso. El Sr. Andrade (NSE-bajo) expresó que le gustaría que sus hijos terminaran la universidad. Sus expectativas contrastan con su propio nivel educativo, secundaria, y con el nivel educativo prevaleciente en su ambiente inmediato<sup>3</sup>. En contraste, su esposa, que también terminó la secundaria, reportó que estaría satisfecha si sus hijos estudian *“una carrera corta”.* Las preferencias individuales del Sr. Andrade emergieron como discrepantes a la tendencia general encontrada en este estudio y en la literatura. La exploración de su experiencia educativa en su familia de origen (la generación de los abuelos) reveló que su padre apoyó la educación de sus hijos pese a que tenían importantes problemas financieros. Incluso, una de las hermanas del Sr. Andrade alcanzó un nivel educativo mucho más alto que él (obtuvo dos títulos de nivel técnico). De acuerdo con el Sr. Andrade, el nivel educativo de su hermana le ha permitido mejorar sus condiciones de vida así como ayudar al resto de su familia. La influencia que estas dos experiencias parecen haber tenido sobre el Sr. Andrade, sugiere que las aspiraciones educativas que los padres y las madres tienen para sus hijos pueden verse afectadas por factores diferentes al logro educativo personal y al NSE. El hecho de que el Sr. Andrade consi-

---

3 La mayoría de los hermanos y hermanas del Sr. Andrade estudiaron o están cursando estudios técnicos y los hermanos y hermanas de su esposa estudiaron primaria. El nivel educativo promedio en el estado de Michoacán para personas de 15 años o más en el 2000 fue de 6.1 años (INEGI, 2000).

dere que el nivel educativo alcanzado por su hermana ha sido determinante en su buen desempeño personal y sus posibilidades de ayudar a su familia, podría estar jugando un papel crucial en su concepción de la educación de sus hijos. Como Valdés (1996) puntualiza, el “familismo” es un valor central en la sociedad mexicana; la educación individual se percibe como importante solamente en la medida que permite al individuo contribuir al bienestar familiar. Es importante destacar que a pesar de que el Sr. Andrade tiene aspiraciones educativas altas para sus hijos, tiene muy pocos recursos, además de su fuerte deseo, para apoyar su meta. El Sr. Andrade rara vez conversa con sus hijos, o comparte con ellos lecturas u otras actividades relacionadas con la escuela. Esta disonancia concuerda con el planteamiento de Valdés(1996) en relación con los padres y las madres mexicanos de NSE-bajo que viven en los Estados Unidos. Esta autora reporta que todos los padres y las madres en su estudio mostraron actitudes positivas hacia la educación formal de sus hijos pero sus prácticas cotidianas “no proporcionaban suficientes soportes académicos de acuerdo con los estándares de la clase media” (p. 173).

### **Las prácticas de lenguaje oral y escrito al interior de la familia**

Respecto a las prácticas de lenguaje oral y escrito todos los padres y madres reportaron participar en conversaciones o en narraciones de historias con adultos y/o niños, pero no todos reportaron disfrutar estas actividades. La lectura y escritura emergieron como prácticas menos comunes. En todas las familias, al menos uno de los padres reportó realizar actividades de lectura informativa, básicamente a través de periódicos y revistas. La lectura recreativa emergió como una actividad poco frecuente y solamente fue reportada por dos de las madres, la de menor escolarización (Sra. Domínguez, 3er grado) y la de mayor escolarización (Sra. Reyes, estudios universitarios). La escritura se reportó como una práctica muy

---

infrecuente. Los pocos participantes que declararon escribir, dijeron utilizar la escritura primordialmente con propósitos de tipo regulatorio: para hacer recetas de cocina, listas del mandado y para la planificación del trabajo. La escritura apareció asociada con actividades escolares, de manera que algunos participantes regularmente admitían no escribir más debido a que ya no estudiaban.

Investigaciones realizadas en países industrializados han mostrado que los padres y las madres con mayor nivel educativo tienden a hablar más con sus hijos e involucrarse en interacciones con mayor ajuste a las capacidades verbales de los niños (Hoff-Ginsber, 1998; Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995) que aquéllos que tienen un nivel educativo menor. Esto ha sido corroborado particularmente en el caso de las madres. En esta muestra, todos los padres y las madres participaron con sus hijos en actividades que promueven el desarrollo del lenguaje, siendo los dos más frecuentes los juegos de pretender y nombramiento de objetos. Los padres y las madres promovieron la participación verbal y no verbal principalmente durante el juego haciendo sugerencias y comentarios y diciéndole directamente al niño qué hacer. El uso de directivos durante el juego de pretender fue más común entre los padres y las madres de NSE-bajo que entre los de NSE-medio.

Un hallazgo inesperado en este estudio fue la gran cantidad de recursos que demostró tener la Sra. Domínguez respecto de sus interacciones verbales con su hija. Pese a su bajo nivel de escolaridad –la Sra. Domínguez solamente estudió hasta tercer grado de primaria– el habla dirigida a su hija incluyó varias de las características comúnmente reportadas en familias donde los padres y/o las madres tienen un nivel educativo alto. La Sra. Domínguez construyó, junto con su hija, una interacción compleja con estructura narrativa durante el juego de pretender, mostró un estilo narrativo elaborado en la actividad de lectura de libro y propició la participación verbal de

su hija. Se podría pensar que el tipo de elaboración lingüística mostrada por la Sra. Domínguez está relacionada con la edad de su hija, quien era la de mayor edad en la muestra (4 años y 10 meses). Sin embargo, una comparación de la interacción verbal de la Sra. Domínguez con la de su esposo, muestra que aunque ambos se involucraron en el juego de pretender y usaron un estilo narrativo elaborado en la actividad de lectura del libro, difirieron en el tipo de participación que propiciaron en su hija. Durante el juego de pretender, el Sr. Domínguez tendió a incitar a la niña a hacer cosas mientras que la Sra. Domínguez propició la participación verbal. Durante la tarea de lectura de libro el padre mantuvo el control de la situación; aceptando solo ocasionalmente las contribuciones de la niña, mientras que la madre y la niña prácticamente realizaron una narración compartida o colaborativa.

Una posible explicación de la habilidad de la Sra. Domínguez para involucrarse en interacciones verbales enriquecedoras con su hija puede ser su experiencia materna. La Sra. Domínguez tiene cinco hijos, la niña participante en este estudio es la quinta, y como la mayoría de las madres mexicanas, ella es la encargada de criarlos. En familias de clase media y alta se ha encontrado que el habla materna dirigida a los primogénitos tiende a incluir pronunciaciones más largas y más preguntas abiertas (lo que regularmente fomenta la conversación) que el habla materna dirigida a los hijos no primogénitos (Hoff-Ginsber, 1998). En el caso de esta madre, es posible que el fenómeno se haya presentado de manera exactamente inversa. Aunque es imposible saber qué tanto esta madre ha transformado su forma de hablar a sus hijos, parece plausible que la experiencia adquirida a través de la crianza de sus otros hijos, junto con su interés, manifestado en las entrevistas, por aprender de diversas fuentes tales como revistas sobre prácticas de crianza y desarrollo del niño y consejos de las maestras, haya tenido algún efecto positivo.

## **Los apoyos familiares para la educación y para el aprendizaje y desarrollo de habilidades de lectura y escritura**

En las observaciones las díadas madre-hijo y padre-hijo participaron en una variedad de prácticas relacionadas con el lenguaje oral y escrito, entre las que destacan nombrar objetos, realizar juegos de pretender, dibujar y colorear. En unas cuantas ocasiones, los padres alentaron a su hijo o hija a escribir y a realizar tareas similares a las que se llevan a cabo en las aulas preescolares como dibujar palitos y bolitas. El habla de las madres y los padres hacia sus hijos se caracterizó por nombrar objetos y describir lo que estaban haciendo o dar instrucciones al niño o a la niña sobre qué hacer y cómo hacerlo. Los padres y las madres regularmente ayudaron a sus hijos a entender las diferencias entre palabras, objetos o categorías similares, en su mayoría a través de explicaciones descriptivas simples. Sólo un padre de nivel socioeconómico medio (Sr. Reyes) ofreció explicaciones en forma de definición a su hija: *"El mar es un lugar dónde hay mucha agua, pura agua, pura agua"*. Durante las interacciones los padres regularmente alentaron a sus hijos a terminar lo que estaban haciendo y a prestar atención a la tarea en proceso. Este tipo de interacción fue más frecuente mientras los niños dibujaban o coloreaban.

Investigaciones transculturales sugieren que entre más tiempo permanezca una persona en el sistema escolar, mayores son sus posibilidades de adquirir los patrones discursivos que las sociedades modernas demandan (LeVine, LeVine, & Schnell, 2001). Las madres, de acuerdo con LeVine y sus colegas, que adquieren el discurso académico tienden a utilizarlo con sus hijos en sus interacciones diarias.

En esta muestra, todos los padres usaron rutinas de nombramiento de objetos con sus hijos. La actividad de nombrar objetos es una forma de discurso académico, pues el foco de la interacción es aprender o practicar habilidades de vocabulario a través



---

de la rutina tipo escolar de Iniciación-Respuesta-Evaluación. Todos estos padres y madres, incluyendo aquellos con muy baja escolaridad, parecen haber asimilado este modo educativo de interacción, y lo utilizan con sus hijos. El grado en el cual utilizaron rutinas de nombramiento de objetos, sin embargo, varió y en algunos casos dependió del nivel educativo de los padres y de las madres y del nivel socioeconómico de la familia. Los padres y las madres con menor escolarización en esta muestra, el Sr. y la Sra. Domínguez, casi nunca realizaron rutinas de nombramiento de objetos. En la lectura de libro, las díadas de NSE-medio realizaron con mayor frecuencia nombramientos de objetos y otras rutinas de pregunta-respuesta que las díadas de NSE-bajo. Es interesante que los dos niños de mayor edad en la muestra, intercambiaron roles con sus padres y madres mientras participaban en rutinas de nombramiento de objetos, lo que indica que esta interacción les era familiar.

Los padres que además del niño en estudio tenían otros hijos mayores, reportaron participar con ellos en algún tipo de actividad relacionada con la escuela. Los padres que no concluyeron la educación primaria (Domínguez) indicaron tener dificultades para apoyar a sus hijos en tareas escolares debido a su limitado nivel educativo. Sin embargo, la madre en esta familia parece haber encontrado formas productivas para satisfacer las demandas escolares de sus hijos, tales como pedir asesoría a las maestras y buscar información en libros y revistas.

### **Lectura de libro**

En la actividad de lectura de libro emergieron dos estilos de lectura: estilo narrativo y estilo directivo. Fue interesante que la madre y el padre en cada familia usaran el mismo estilo. Los padres y madres que usaron un estilo narrativo leyeron el libro e hicieron comentarios sobre la historia. Los padres que usaron un estilo directivo leyeron el texto y controlaron el comportamiento verbal

y no-verbal del niño usando en su mayoría imperativos y preguntas. Algunos padres leyeron el título al niño y muchos de ellos marcaron el final de la historia de una manera explícita, utilizando la tradicional rutina mexicana “Colorín Colorado este cuento se ha acabado”. La mayoría de los padres y las madres asumieron el control de la situación de lectura del libro dando pocas oportunidades a sus hijos para demostrar sus conocimientos sobre la lengua escrita. La participación de los niños por lo regular se limitó a pasar las hojas y señalar las imágenes.

El análisis de la lectura del libro incluyó el conteo del tipo de emisiones realizadas por los adultos. Las emisiones se clasificaron en emisiones de lectura y emisiones de no lectura a partir de una adaptación del modelo propuesto por De Temple y Snow (1998). Las emisiones de lectura se refieren a las interacciones verbales que el adulto utiliza para contar o leer la historia, en tanto que las emisiones de no lectura son comentarios relacionados con la historia. Estos comentarios (emisiones de no lectura) a su vez se clasificaron en emisiones de habla inmediata y no inmediata, con el fin de distinguir cuándo los adultos se refieren a cuestiones presentes en la historia o en el contexto (habla inmediata) y cuándo a través de sus comentarios realizan conexiones con situaciones no presentes (habla no inmediata). Esta distinción es importante pues existe evidencia de que los niños que participan en conversaciones en las que el tema no es parte del contexto inmediato de situación suelen tener una mejor comprensión lectora en los primeros años de la primaria (Beals, De Temple, & Dickinson, 1994).

A partir del análisis de emisiones del adulto se encontró que la mayoría de ellos leyeron el libro usando un número similar de emisiones (emisiones de lectura). El habla utilizada para hacer comentarios (emisiones de no lectura) en su mayoría se refirió a información disponible en el texto, las imágenes o el contexto inmediato (habla inmediata). Sólo tres participantes adultos –de



---

los cuales todos usaron un estilo narrativo- mostraron cantidades similares de habla inmediata y no-inmediata (habla no relacionada con el contexto inmediato y/o con el texto).

Las investigaciones revelan que lectura compartida adulto-niño es más frecuente en familias de clase media que en familias de NSE-bajo (Baker, Sonnenschein, Serpell, Fernandez-Fein, & Sher, 1994; Heath, 1986; Scarborough & Dobrich, 1994). En esta muestra, al menos uno de los padres de cada familia reportó leer libros de historias u hojear libros con sus hijos. La lectura compartida de libro con el niño observado se reportó solamente con una madre de NSE-bajo y un padre de NSE-medio (Sra. Domínguez y Sr. Reyes). En ambos casos los padres reportaron leerle con frecuencia al niño observado. Esta práctica se reflejó en la calidad de la lectura del libro por parte de estos participantes, quienes mostraron un estilo narrativo que propiciaba la participación de sus hijas.

En estudios sobre lectura compartida de libros entre adultos y niños se han reportado diferentes estilos de lectura. De Temple y Snow (1996) reportaron que los estilos de lectura de libros de las madres de NSE-bajo variaban ampliamente de una lectura en línea por línea a una lectura que incluía preguntas y comentarios sobre el texto, así como conexiones con otros textos y con la experiencia de los niños. En un estudio realizado con familias de NSE bajo en los EEUU, Janes y Kermani (2001) reportaron que las madres inmigrantes que participaron en su estudio mostraron un *estilo punitivo*, caracterizado por el cuestionamiento y el control del niño. Estas mismas madres, sin embargo, lograron mejorar su forma de interacción presentado un *estilo placentero* en el que gozaban la actividad leyendo y conversando con sus hijos cuando leyeron libros creados por las ellas mismas.

En esta muestra, se encontraron dos estilos de lectura claramente diferenciados: narrativo y directivo. Un hallazgo sorprendente en este estudio fue que al interior de la familia el padre y la madre

utilizaron el mismo estilo de lectura de libro con su hijo o hija, sin embargo, el estilo de lectura varió entre familias del mismo NSE. En la familia con NSE-bajo, y menor educación materna-paterna (Domínguez) se observó un estilo narrativo mientras que en la familia con NSE-bajo y nivel educación medio (Andrade) el estilo empleado fue el directivo. Contrario a mis expectativas, los Domínguez, quienes no concluyeron su educación primaria, realizaron interacciones narrativas enriquecedoras con su hija. Como se indicó arriba, las habilidades demostradas por estos padres, particularmente por la madre, podrían relacionarse con su experiencia de crianza, debido a que la niña observada es la menor de cinco hijos. Los Andrade abordaron la tarea de la lectura de libro de manera autoritaria, pidiéndole a su hija en diversas ocasiones que se quedara quieta o se callará. Esta forma de interacción es similar al estilo *punitivo* demostrado por las madres inmigrantes del estudio de Janes y Kermani. De acuerdo con estas autoras el estilo punitivo está asociado con una pobre habilidad lectora por parte del adulto, falta de interés en la lectura y experiencias frustrantes o desagradables relacionadas con la lectura escolar. Aunque no todas estas características pueden adjudicarse a los Andrade, durante la tarea de lectura de libro fue evidente que la Sra. Andrade tenía dificultades para seguir el texto y en la entrevista reveló no leer mucho.

En las familias de NSE-medio, los dos estilos de lectura de libros, el narrativo y el directivo, estuvieron también presentes. Los Jiménez exhibieron un estilo directivo caracterizado por el uso de nombramiento de objetos y otras rutinas de pregunta-respuesta. El estilo de lectura utilizado por estos padres podría estar relacionado con la edad del niño (2;0), pues esta forma de interacción se ha reportado con mayor frecuencia en la interacción con niños pequeños que con niños mayores (Wheeler, 1983). Sin embargo, también podría tratarse de una preferencia personal. Los Jiménez con frecuencia elaboraron rutinas de nombramiento de objetos con su hijo en las otras interacciones observadas y cuando

se les entrevistó comentaron que cuando veían libros con su hijo por lo general se involucraban en actividades de identificación de imágenes y nombramiento de objetos más que en la lectura de la historia. En la otra familia de NSE-medio (Reyes), los padres mostraron un estilo narrativo similar pero menos elaborado que el mostrado por los Domínguez.

### **Actividades de lectura y escritura relevantes para las familias**

Investigaciones transculturales han demostrado que los comportamientos esperados en los niños varían de una cultura a otra. Por ejemplo, en algunas culturas Africanas y en la cultura Maya Yucateca, no se espera que los niños menores jueguen o hablen, sino que más bien observen (Gaskins, 1999; R. A. LeVine et al., 1996). En este estudio, es claro que no se esperaba que los niños interactuaran con el código escrito. En las interacciones observadas con los materiales de lectura así como a través de la tarea de lectura de libros, los padres y las madres no hicieron conexiones entre el código oral y el escrito y rara vez se referían a la escritura de letras o a palabras de manera explícita. No se observó que los niños hicieran preguntas a sus padres sobre relaciones entre oralidad y escritura, tales como: ¿Dónde dice X? o ¿Qué dice aquí?

Este descubrimiento, junto con el hecho de que los padres generalmente reportaron tener un interés limitado en la lectura y la escritura, lleva a preguntarnos sobre el significado que tiene la lectura, en general, y la lectura dirigida a los niños, en particular, para estos padres y madres. Las interacciones observadas mostraron que para estos padres y madres leer a sus hijos consistía en sonorizar el texto, contar la historia y hacer que el niño escuchara o participara en la historia. Ofrecer información sobre la naturaleza del texto, de los libros o el código escrito parecen actividades y reflexiones ajenas a la lectura y por tanto no se llevan a cabo o no se promueven. Por otro lado, la idea de que la escritura es algo que se aprende y se usa en la escuela fue constante en las entrevistas y se confirmó en las

---

observaciones. Cuando se les dio materiales de lectura y escritura las díadas usualmente se dedicaron a dibujar y colorear y prácticamente no realizaron actividades de escritura, identificación o trazo de letras. La única actividad relacionada claramente con la escritura que algunos padres y madres apoyaron fue el trazo de círculos y líneas (palitos y bolitas) que es una actividad común en los salones de clase de nivel preescolar en México.

Es importante hacer notar que el ambiente en el cual estas familias viven parece requerir pocas habilidades de lectura y escritura. Estos padres y madres reportaron que las prácticas de lectura y escritura estaban ligadas en su mayoría con actividades relacionadas con la escuela y ocasionalmente, con el trabajo. Sólo un padre, el Sr. Reyes, quien es profesor de Educación Física, reportó leer como parte de su trabajo. Los padres que reportaron practicar la lectura y la escritura con fines recreativos o expresivos, también indicaron no tener suficiente tiempo para hacerlo. Parece que la vida cotidiana de los participantes no requiere del uso del código escrito por lo que no suelen practicar las habilidades de lectura y escritura que alguna vez adquirieron en la escuela. El único contexto en el cual los participantes reportaron hacer uso de la lengua escrita fue para ayudar a sus hijos a cumplir con las tareas escolares. Parece que en estas familias, la lengua escrita ha sido introducida por el sistema escolar y es solamente útil y necesaria en ese contexto. Dado el rango limitado de oportunidades que estos padres y madres tienen para leer y escribir, no es de sorprender que no esperen que sus hijos logren comprometerse activamente en la lectura y escritura desde una edad temprana y particularmente antes de que entren a la escuela.

Las prácticas familiares reportadas y observadas parecen apropiadas para promover algunos aspectos del desarrollo del lenguaje y la disciplina escolar. Estas prácticas, sin embargo, no incluyen formas de interacción que faciliten la preparación de los niños para acceder a la lectura y escritura tal y como se conceptualiza esta preparación en la enseñanza moderna.

## Avances del proyecto con familias costarricenses<sup>4</sup>

Durante el año escolar 2004 se realizó la investigación de campo para indagar los antecedentes socioculturales de los alumnos de preescolar en seis escuelas en las que participa el proyecto ADA (Amigos del Aprendizaje) en Costa Rica. El propósito del proyecto es conocer cuáles son las creencias y prácticas en las familias de los alumnos y alumnas respecto del papel de los padres y las madres en la preparación para la escuela y en el desarrollo de la lengua oral y escrita, y cuáles son sus expectativas educativas en relación con la escolaridad de sus hijos.

La investigación se llevó a cabo mediante la aplicación de una encuesta dirigida a madres o padres de familia (Encuesta sobre Ambiente Familiar) y visitas al hogar<sup>5</sup>. Inicialmente, se planeó aplicar la encuesta a un total de 247 familias y visitar a aproximadamente el 10% de ellas en su hogar. Para la aplicación de la encuesta se convocó a los padres y madres de familia a una reunión en la que personal de ADA, entrenado en el manejo de la encuesta, la administró en sesiones grupales de aproximadamente ocho participantes. En algunos casos, fue necesario enviar las encuestas a la casa pues los padres o madres de familia no pudieron asistir a las reuniones.

En total se recolectaron 193 encuestas (el 80% de la población inicial). La mayoría de las encuestas se aplicó en sesiones grupales. Solamente ocho (4.2%) se enviaron al hogar para ser contes-

---

4 Este proyecto es una colaboración entre una organización no lucrativa de Costa Rica, ADA (Amigos del Aprendizaje), y la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard. La autora del reporte e investigadora principal del proyecto es becaria de CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México) y de la Fundación México en Harvard. En este proyecto participan por parte de ADA: María del Mar Chavarría, Melissa Arias, y Renata Villers (Directora), y por parte de la Facultad de Educación de Harvard, Silvia Romero-Contreras, Catherine Snow y Andrea Rolla San Francisco.

5 En este reporte no se incluyen resultados sobre las visitas al hogar

tadas. El 87% de las encuestas fue respondido por la madre y el 13% por el padre u otro adulto de la familia. Entre el grupo de familias que sí contestaron la encuesta se seleccionaron 20 para realizar visitas al hogar.

**Tabla 1.** Distribución de la muestra para la aplicación de la encuesta

Escuela	Número de estudiantes candidatos a formar parte del proyecto	Porcentaje de la muestra inicial	Encuestas contestadas	Porcentaje de la muestra final
1.	45	18	36	19
2.	21	9	12	6
3.	10	4	3	2
4.	27	11	16	8
5.	28	11	20	10
6.	116	47	106	55
<b>TOTALES</b>	<b>247</b>	<b>100</b>	<b>193</b>	<b>100</b>

### ***Resultados preliminares de la Encuesta sobre Ambiente Familiar (EAF)***

#### **Características socioculturales de las familias del estudio**

La EAF indaga sobre diferentes aspectos que se han reportado como relevantes para describir el perfil sociocultural de las familias tales como estructura familiar, escolaridad y ocupación de los padres, servicios en la vivienda y nacionalidad. A continuación se describen los resultados encontrados en las familias encuestadas en relación con estos aspectos.

#### *Estructura familiar*

En la mayoría de las familias encuestadas (81%) ambos padres viven en la misma casa y sólo en el 14% de las familias la madre es la única cabeza del hogar. El promedio de personas que habi-



tan en el hogar es de 5.3. El 67% de las familias tiene entre 2 y 5 miembros, en tanto que el 17% tiene entre 6 y 7 miembros y el resto (17%) tiene entre 8 y 15 miembros. El 16% de los alumnos de preescolar de esta muestra son hijos únicos. Alrededor de las dos terceras partes de los alumnos tienen entre uno y tres hermanos o hermanas, el 10% restante tiene entre 4 y 9 hermanas o hermanos. En términos generales se puede afirmar que la familia típica de esta muestra está formada por el padre, la madre, el niño en edad preescolar y dos hermanos o hermanas.

### *Escolaridad y ocupación de las madres y los padres*

En general, tanto las madres como los padres de las familias encuestadas sí saben leer y escribir. Menos del 2% de las madres y del 1.5% de los padres son analfabetos. Respecto de la escolaridad se encontró que en promedio, las madres y padres de las familias encuestadas tienen una escolaridad de secundaria incompleta. Alrededor del 30% de las madres y los padres tiene escolaridad de primaria terminada y una proporción similar estudió algunos años de secundaria. Menos del 8% concluyó la secundaria y alrededor del 15% tiene estudios por arriba de este nivel.

Un alto porcentaje de las madres de familia, el 66%, se dedica a las labores del hogar. El resto trabaja principalmente en el sector informal (17%) como vendedoras ambulantes o empleadas domésticas; y en el sector de servicios (12%) como vendedoras, meseras, cocineras o cajeras. Algunas se dedican a las labores del campo (4%) y sólo un par de ellas son profesionales (1%). En cuanto a los padres, en el 14% de los casos, no se proporcionó información sobre su ocupación. La mayoría (82%) de los padres de los que sí se obtuvo información, tiene empleos que requieren calificación intermedia en los sectores agrícola o de la construcción (46%) y en el sector de servicios (36%). El 11% declaró ser profesional y el 4% se encuentra laborando en el sector informal,

principalmente como vendedor ambulante. Finalmente, el 2 % reportó tener trabajos que no se pudieron clasificar y el 1% dijo ser desempleado.

### *Servicios en la vivienda*

El 94% de las familias cuenta con agua, electricidad y sanitario. El 87% tiene aparato de radio, televisor, refrigerador, estufa y lavadora en su casa. Alrededor del 66% de las familias cuenta con ducha y teléfono. Sólo el 26% tiene una computadora en casa.

### *Nacionalidad*

Más del 80% de las madres y los padres y cerca del 95% de los alumnos son originarios de Costa Rica. El grupo más numeroso de inmigrantes está formado por los nacidos en El Salvador (10%). En algunas familias el padre o la madre declaró haber nacido en Nicaragua o Colombia.

## **Apoyos para la escolaridad y el desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura**

Para indagar sobre los apoyos para la escolaridad y el desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura, se preguntó a los padres acerca de sus hábitos en relación con la comunicación con la maestra, cómo utilizan su tiempo libre con el/la estudiante, las formas de conversación dentro del hogar y los propósitos con los que se comunican con sus hijos. En la tabla 2 se muestran algunas características de las familias en relación con los aspectos señalados. Es interesante observar que prácticamente la totalidad de los padres/madres<sup>6</sup> encuestados indicaron haber tenido algún tipo de comunicación con el profesor o profesora de su hijo en edad preescolar durante el

---

6 La forma: padres/madres se usa para indicar que pudo haber sido cualquiera de los dos quien contestó la encuesta y por tanto quien reporta la conducta o creencia en cuestión. La forma padre y madre se emplea para reportar características recabadas específicamente respecto de cada uno de ellos.



ciclo escolar en el que se levantó la encuesta. En cuanto a lectura compartida con el niño o la niña se observa que casi las dos terceras partes (71%) de los informantes indicaron realizarla en algunas ocasiones y sólo el 20% lee con su hijo/a en forma cotidiana.

Para conocer las preferencias de los padres/madres, se les preguntó qué hacían con su hijo o hija cuando disponían de tiempo libre para pasar con él o ella. Entre las opciones que se les ofrecieron, algunas constituyen apoyos para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, como leer cuentos y dibujar juntos. Estas actividades son realizadas sólo por un pequeño porcentaje (15 y 12%, respectivamente) de los adultos encuestados. Un alto porcentaje de los adultos, el 68%, indicó hacer la tarea con el/la estudiante en su tiempo libre. Dado el nivel escolar de los alumnos –preescolar— resulta llamativo que los padres/madres opten por usar su tiempo libre en la actividad de hacer tarea. Es probable que desde su perspectiva los niños requieran de su apoyo en esta actividad. Dedicar tiempo a jugar o conversar con los niños de edad preescolar y ofrecerles experiencias variadas y nuevas como cuando se sale de paseo son consideradas actividades que apoyan el rendimiento escolar, el desarrollo cognoscitivo y del lenguaje (Silvern, 1988). Alrededor de la mitad de los padres/madres indicó que en su tiempo libre juega o conversa con el alumno/a y sólo el 22% declaró salir de paseo. Además de las preferencias en cuanto al uso de su tiempo libre, también se les preguntó sobre actividades que realizan de manera cotidiana. Entre estas actividades la conversación, el contar historias y dar explicaciones constituyen apoyos para el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Snow, 1995; Snow et al., 2001). En particular los dos últimos favorecen la práctica de discursos extensos y con una estructura sintáctica compleja (Snow et al., 2001). Los resultados indican que en general los niños/as de estas familias participan frecuentemente en conversaciones (60%) y están expuestos en forma constante a explicaciones de por qué se debe o no se debe hacer algo (71%) y a explicaciones sobre las palabras o cosas que todavía no saben (65%). Por otro lado, aun-

que los adultos en general, y los padres/madres en particular, les cuentan historias a los niños, en la mayoría de las familias esta actividad se realiza de manera poco frecuente.

## Ambiente alfabetizador en el hogar

**Tabla 2.** Apoyos que ofrecen las familias para la escolaridad y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la casa (porcentajes)

Tipo de apoyo	NO	SI	A veces	Siempre
El padre/madre ha conversado con el/la profesor/a	2	98	--	--
El padre/madre lee con el/la estudiante	9	--	71	20
El padre/madre lee cuentos a el/la estudiante en su tiempo libre	85	15	--	--
El padre/madre dibuja con el/la estudiante en su tiempo libre	88	12	--	--
El padre/madre hace la tarea con el/la estudiante en su tiempo libre	32	68	--	--
El padre/madre juega con el/la estudiante en su tiempo libre	50	50	--	--
El padre/madre conversa con el/la estudiante en su tiempo libre	45	55	--	--
El padre/madre sale de paseo con el/la estudiante en su tiempo libre	78	22	--	--
Los adultos conversan con los niños	0	--	40	60
Los adultos cuentan historias a los niños	8	--	60	32
El padre/madre le cuenta historias a el/la estudiante	9	--	70	21
El padre/madre le explica a el/la estudiante porque debe o no debe hacer algo	2	--	27	71
El padre/madre le explica a el/la estudiante las palabras o cosas que todavía no entiende	1	--	34	65

En la encuesta se incluyeron varias preguntas en relación con las características del ambiente alfabetizador en el hogar. Algunos indicadores importantes de este ambiente son el acceso a los libros, materiales impresos y utensilios de escritura, así como los modelos de lectura y escritura a los que están expuestos los alumnos y alumnas. Para determinar los aspectos relacionados con el acceso, se preguntó sobre el número de libros en la casa y los hábitos de consumo de insumos para la lectura y la escritura. En las familias encuestadas hay un promedio de 13 libros para adultos y 9 para niños. En el 75% de los hogares hay 25 libros o menos. En el 50% de las familias el acervo de libros tanto para adultos como para niños es insignificante. Al preguntarles a los padres/madres sobre la adquisición reciente (en el último mes) de insumos de lectura y escritura, se encontró que en promedio los artículos que más adquieren son periódicos, lápices y colores, y que los que consumen menos son cuadernos, revistas y libros. Cabe hacer notar que en la cuarta parte de las familias encuestadas no se había adquirido ningún insumo para la lectura y la escritura, con excepción de lápices, en el mes anterior al levantamiento de la encuesta (ver tabla 3).

Los alumnos en las familias encuestadas tienen algunas oportunidades de ver a los adultos realizar actividades de lectura y escritura en sus casas. Las dos actividades que se reportaron con mayor frecuencia fueron, en orden decreciente: revisar recibos, facturas u otros documentos, y tener agenda con direcciones y teléfonos. Estas dos actividades, al igual que las dos siguientes en orden de frecuencia (llevar un presupuesto y escribir listas de compras), tienen en común que sirven funciones específicas de la organización familiar, es decir, tienen un valor instrumental. El uso de la lectura con fines informativos (leer periódicos o revistas, libros escolares y consultar diccionarios o enciclopedias) sólo se reportó en la tercera parte o menos de las familias. Finalmente, las tres actividades con menor frecuencia en la muestra fueron: escribir mensajes, usar una computadora y leer novelas y cuentos (ver tabla 4). El hecho de

que la lectura recreativa sea la actividad menos reportada, junto con la escasez de libros en el hogar, revela que el ambiente alfabetizador en la mayoría de las familias encuestadas es muy pobre.

## Expectativas de los padres/madres de familia

**Tabla 3.** Características del ambiente alfabetizador en el hogar: acceso a materiales de lectura y escritura, y adquisición de insumos para la lectura y la escritura

Características del ambiente alfabetizador	Rango percentil					
	Min	Máx	Media	25	50	75
<i>Acceso a materiales</i>						
Libros para adultos en el hogar	0	60	13	5	5	15
Libros para niños en el hogar	0	50	9	5	5	10
Total de libros en el hogar	0	90	22	5	15	25
<i>Adquisición de insumos para la lectura y la escritura en el último mes</i>						
Libros	0	10	3	0	0	5
Revistas	0	20	2	0	0	0
Periódico	0	50	7	0	5	10
Cuadernos	0	20	3	0	5	5
Lápices	0	50	5	5	5	10
Colores	0	50	6	0	5	5

**Tabla 4.** Características del ambiente alfabetizador en el hogar: modelos de lectura y escritura a los que están frecuentemente expuestos los alumnos (porcentajes)

Los adultos frecuentemente...	Sí
Revisan recibos, facturas u otros documentos	65
Tienen agenda con direcciones y teléfonos de familiares o amigos	60
Llevan un registro de los gastos de la casa: presupuesto	46
Escriben listas de compras	34
Leen el periódico o revistas	33
Leen libros escolares o de trabajo	29
Consultan diccionarios o enciclopedias	21
Escriben mensajes: recados, cartas o tarjetas	18
Usan una computadora:	17
Leen novelas o cuentos	15

En la encuesta se les preguntó a los padres/madres qué nivel educativo quieren que sus hijos concluyan y qué nivel educativo creen que sus hijos concluirán. En el primer caso, se indaga sobre sus aspiraciones mientras que en el segundo se indaga sobre sus expectativas. Como se observa en la tabla 5 los padres/madres de las familias encuestadas tienen, en general, aspiraciones y expectativas altas para sus hijos. Las expectativas, sin embargo, son más modestas ya que sólo el 60% cree que su hijo/a pueda terminar una licenciatura, mientras que cerca del 80% desea que su hijo culmine ese nivel. No obstante, tanto en las aspiraciones como en las expectativas las respuestas se concentran en el extremo superior. En cuanto a aspiraciones, el 96% de los informantes desea que sus hijos alcancen los dos últimos niveles, en cuanto a expectativas el porcentaje es ligeramente menor pero sigue siendo muy alto (86%). El hecho de que los padres/madres de familia tengan aspiraciones y expectativas altas es muy positivo pues en la literatura se ha visto que éste es un ingrediente importante, aunque definitivamente no suficiente, para el éxito académico (Garg et al., 2002; Kaplan et al., 2001; Snow et al., 1991).

**Tabla 5.** Aspiraciones y expectativas educativas de los padres/madres de familia en relación con su hijo/a en edad preescolar (porcentajes)

	PRIMARIA	SECUNDARIA	TÉCNICO VOCACIONAL	BACHILLERATO UNIVERSITARIO	LICENCIATURA
Aspiraciones	1	0	3	18	78
Expectativas	0	6	8	27	59

En la encuesta también se indagó sobre las expectativas de los padres en cuanto al nivel de dominio de la lengua escrita de sus hijos. En concreto se les preguntó si les gustaría que sus hijos se *aficionaran a la lectura* y si les gustaría que *aprendieran a escribir cuentos y poemas*. En ambas interrogantes la respuesta fue abrumadoramente positiva: 96%. Estas altas expectativas en relación

---

con el dominio de la lengua escrita si bien pueden favorecer estas habilidades, necesitan ir acompañadas de apoyos concretos tanto en la familia como en la escuela (Snow et al., 1991).

## **Conclusiones**

Los resultados obtenidos con familias mexicanas y costarricenses muestran que los apoyos que el alumno que va ingresar o que ya cursa el preescolar recibe en su casa consisten fundamentalmente en que los padres/madres se comuniquen con los profesores y le ayuden a su hijo/a a hacer las tareas escolares. Las familias, sin embargo, ofrecen poca variedad y cantidad de experiencias que apoyen el desarrollo de habilidades de lenguaje, lectura y escritura dentro del hogar. Aunque en las familias participantes se realiza la lectura compartida con el alumno, esta actividad no se hace de manera muy frecuente y generalmente el material que se lee es de tipo escolar. En las familias mexicanas, además, se pudo observar que en la lectura compartida los padres y las madres no realizaron vinculaciones entre la oralidad y la escritura, rara vez relacionaron el texto con la experiencia personal del niño o la niña y en algunos casos la lectura se hizo de manera autoritaria, creando un ambiente poco estimulante para el alumno. La lectura compartida (adulto-niño) ha sido considerada como la mejor forma de propiciar el desarrollo de las habilidades de lectura y de lenguaje (Campbell, Kelly, Mullis, Martin, & Sainsbury, 2001; Commission on Reading, 1985; Gest, Freeman, Domitrovich, & Welsh, 2004) Desafortunadamente, esta actividad ocupa un lugar poco privilegiado en las familias participantes y su calidad no es siempre la deseable.

En contraste, los padres/madres de ambas muestras reportaron dedicar su tiempo libre con su hijo o hija a hacer tarea. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de investigaciones realizadas con población hispana en los EEUU, los cuales reportan que hacer tarea es una de las formas de apoyo escolar más importante para

---



---

las familias hispanas y que con frecuencia la tarea constituye el centro de la interacción verbal entre padres e hijos (Delgado-Gaitán, 1992; Holloway et al., 1995). La manera en la que las familias se involucran con las tareas de sus hijos tiene diferentes efectos en el aprovechamiento de los alumnos (Cooper, Lindsay, & Nye, 2000). El apoyo orientado a que los hijo/as adquieran autonomía para la realización de sus tareas escolares, es decir, realizar una supervisión pero sin necesariamente hacer la tarea con ellos, ha mostrado tener los efectos más positivos en el rendimiento escolar (Cooper et al., 2000). Lo anterior sugiere que el hecho de que la mayoría de los padres/madres prefieran emplear su tiempo libre con sus hijos o hijas haciendo la tarea, no constituye una garantía de que les estén brindando más o mejores elementos para el éxito escolar. En las observaciones realizadas con familias mexicanas se incluyeron hojas de actividades tipo tareas escolares en las que se observó que los padres y las madres fomentaron actividades de dibujo, pero no propiciaron que los niños realizaran actividades de lectura o escritura. La única actividad observada fue el trazo de palitos y bolitas que es un ejercicio común en las escuelas preescolares de México. En general, las prácticas observadas no incluyeron interacciones que preparen a los niños para la lectura y la escritura de acuerdo con una conceptualización moderna de este proceso.

El ambiente alfabetizador en las familias en relación con los materiales de lectura y escritura que hay en el hogar es sumamente pobre. La falta de materiales impresos y para escribir es un indicador de la escasa importancia que las familias otorgan a la lengua escrita. A partir de esta información, no sorprende que entre las actividades de la lengua escrita que realizan los adultos la reportada con menor frecuencia sea la lectura de libros y novelas. En general, los usos que los adultos dan a la lengua escrita en las familias mexicanas y costarricenses son de tipo instrumental, seguida por las actividades de tipo informativo, en tanto que la lectura recreativa por parte de los adultos en las familias participantes es casi inexistente.

---

Al comparar las expectativas de los padres/madres con los apoyos que ofrecen las familias para el aprendizaje en general y el desarrollo de la lengua escrita en particular, así como con el ambiente alfabetizador en el hogar, es claro que existe una discrepancia importante. En términos generales, las altas expectativas y aspiraciones no corresponden con el bajo nivel de soporte que se da en la casa. Si bien los padres y las madres, en particular los de la muestra mexicana, reconocieron la importancia de la educación como elemento de movilidad social y como un factor cada vez más importante en este mundo cambiante, no ofrecen a sus hijos un soporte sólido para su desarrollo académico. Los padres/madres tienden a apoyar a sus hijos en cuestiones escolares: hablando con la maestra, haciendo tarea con ellos. Sin embargo, la conversación, la lectura compartida, el ofrecer nuevas experiencias y conocimientos mediante, por ejemplo, paseos y explicaciones, el acceso a materiales impresos y a modelos de usos productivos y cotidianos de la lengua oral y escrita son actividades infrecuentes entre las familias de estas investigaciones. En las familias mexicanas, por ejemplo, los adultos leen muy poco y escriben todavía menos y la mayoría de los participantes indicaron ya no escribir desde que dejaron de ser estudiantes.

Esta incongruencia no parece explicarse exclusivamente por una falta de capacidad financiera, sino más bien por una posible falta de orientación por parte de las instancias educativas sobre el tipo de apoyo que las familias pueden ofrecer a sus hijos para su permanencia en la escuela y el éxito académico.

Los profesores y las escuelas deben aprovechar el interés de las madres/padres por conversar con los profesores y de hacer tarea con sus hijos/as ofreciéndoles herramientas para que adquieran hábitos de reflexión, lectura y escritura compartida con sus hijos en contextos y tareas no escolares, a fin de que exista una mayor interacción entre la experiencia escolar y familiar de



---

tal forma que las enseñanzas escolares se apliquen, desarrollen y valoren más en la vida cotidiana. En un estudio realizado por Reese (2002) se encontró que algunas familias mexicanas residentes en EEUU habían cambiado sus hábitos de lectura e incluso el valor que le daban a esta actividad, a raíz de las demandas escolares en relación con la lectura compartida en la casa y las orientaciones ofrecidas en torno a la importancia de esta actividad. El entrenamiento a los padres sobre cómo realizar la lectura compartida de libros en el hogar ha mostrado tener efectos positivos en la frecuencia y calidad de la lectura en el hogar (Saracho & Spodek, 1998). Las actitudes de los padres y las madres, así como su participación en la escuela pueden mejorarse mediante la exploración de sus creencias y prácticas, y ofreciéndoles orientación en relación con las expectativas de la escuela, las formas de evaluación y los contenidos que se imparten en la escuela, en reuniones no amenazantes donde se les escuche y se dialogue cordialmente con ellos (Jacobson, Huffman & Rositas de Cantú, 1998; Quiroz, Greenfield, Alchech, 1999). Estas investigaciones demuestran que el conocimiento que la escuela tiene sobre las familias de sus alumnos y la manera en la que la escuela plantea y valora las tareas escolares, así como las orientaciones que se ofrecen directamente a los padres y madres de familia, pueden transformar la forma en que se entiende y valora el proceso educativo en el hogar.

Los resultados de estas investigaciones revelan que los apoyos que ofrecen las familias no siempre son aquellos a partir de los cuales los alumnos pueden obtener mayores beneficios. Por otra parte, también se encontró que la distancia entre las expectativas de los padres/madres y los soportes que ofrecen para que sus hijos/as tengan éxito en la escuela es muy amplia. Al parecer, esta distancia no se explica únicamente por cuestiones socioculturales, por lo que parece plausible suponer que hace falta una mayor y mejor vinculación entre la escuela y la casa.

El apoyo por parte de la escuela a los padres y el establecimiento de una comunicación bidireccional entre escuela y familia siguen siendo asignaturas pendientes en los países latinoamericanos donde se tiende a asumir una relación vertical entre la escuela y la casa y se plantean escasas estrategias que vinculen los valores escolares con los familiares (Ferreiro, 1992; Schmelkes et al., 1996). Mientras no se promueva una mejor comunicación y colaboración entre la casa y la escuela será muy difícil mejorar tanto las relaciones entre estas dos instituciones como los resultados finales de la educación de los alumnos. Las escuelas, por lo menos en México, suelen agobiar a los padres con peticiones de colaboración en aspectos no vinculados con lo académico, tales como cooperaciones para reunir fondos, actividades para el mantenimiento de las escuelas, apoyo para la realización de actividades extra-escolares como visitas o excursiones, etc. Si bien estos apoyos son importantes para el funcionamiento de la escuela, el rol de las madres y los padres no puede limitarse a estos aspectos. La relación escuela-casa debe ser primordialmente académica y no de gestión. Esta tradición, en muchos casos, hace que las madres y los padres se alejen de las escuelas, dejen de asistir a las juntas y de comunicarse con los maestros y directores.

Es necesario realizar más investigaciones que exploren los mecanismos de interacción entre la casa y la escuela y que identifiquen la forma en la que las escuelas y los padres entienden esta relación, con el fin de hacerla más productiva. Asimismo, es necesario realizar proyectos de intervención desde las escuelas para involucrar a las madres y padres de familia en las actividades académicas de la escuela, para darles información y formación sobre las nuevas tendencias en educación y las estrategias que ellos pueden emplear en sus casas para apoyar de manera efectiva el desarrollo académico de sus hijos e hijas, tomando en cuenta las características socio-culturales de las familias y evaluando los efectos de la intervención tanto en las interacciones en el hogar como en el rendimiento escolar de los alumnos.

## Bibliografía

- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development, 16*, 831-852.
- Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R., Fernandez-Fein, S., & Sher, D. (1994). *Contexts of emergent literacy: Everyday home experiences of urban prekindergarten children* (Research report). Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia and University of Maryland.
- Beals, D., De Temple, J. M., & Dickinson, D. K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to Literacy. Children, families and schools* (pp. 19-42). Oxford: Blackwell.
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2001). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Commission on Reading, N. A. o. E. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, D. C.: National Institute of Education.
- Cooper, H., Lindsay, J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 464-487.
- De Temple, J. M., & Snow, C. E. (1998). Mother-child interactions related to the emergence of literacy. In M. J. Zaslow, & Eldred, C. A. (Ed.), *Parenting behavior in a sample of young mothers in poverty. Results of the New Chance Observational Study*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- De Temple, J. M., & Snow, C. E. (1996). Styles of parent-child book reading as related to mothers' views of literacy and children's literacy outcomes. In J. Shimron (Ed.), *Literacy and Education: essays in memory of Dina Feitelson* (pp. 49-68). Cresskill, NJ: Hampton Press, INC.
- Delgado-Gaitán, C. (1992). School matters in the Mexican-American Home: Socializing children to Education. *American Educational Research Journal, 29*(3), 495-513.

- 
- Deschenes, S., Cuban, L., & Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teachers College Record*, 103(4), 525-547.
- Ferdman, B. M., & Weber, R. M. (1994). *Literacy across languages and cultures*. In B. M. Ferdman, R. M. Weber & A. G. Ramirez (Eds.), *Literacy across languages and cultures* (pp. 3-30). Albany, N. Y.: State University of New York.
- Ferreiro, E. (1992). Children's literacy and public schools in Latin America. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 520, 143-150.
- Fisher, T. A. (1999). Parental influences on career development perceived by African American and Mexican American college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 27(3), 36-152.
- Garg, R., Kauppi, C., Lewko, & Urajnik, D. (2002). A structural model of educational aspirations. *Journal of Career Development*, 29(2), 87-108.
- Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. In A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world. Sociocultural perspectives* (pp. 25-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices.
- Hanson, R. A., & Farrell, D. (1995). The long-term effects on high school seniors of learning to read in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 908-933.
- Heath, S. B. (1986). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 97-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoff-Ginsber, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19, 603-629.
- Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (1995). Socioeconomic Status and Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 2, pp. 161-188). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Holloway, S. D., Rambaud, M. F., Fuller, B., & Eggers-Pkirola, C. (1995). What is "Appropriate Practice" at Home and in Child Care?: Low-Income Mothers' Views on Preparing Their Children for School. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 451-473.
-

- INEGI (2000). *Promedio de escolaridad de la población de 15 años y más por entidad federativa según sexo, 2000*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. México. Consultado, 04-18-04 en: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/tamaticos/mediano/ent.asp?t=medul14&c=3282>.
- Infante, I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago: UNESCO-Santiago.
- Jacobson, A. L., Huffman, J. B., Rositas de Cantu, M. C. (1998). Parent involvement training with Hispanic parents. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 65(1), 30-37.
- Janes, H., & Kermani, H. (2001). Caregivers' story reading to young children in family literacy programs: pleasure or punishment? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(5), 458-466.
- Kaplan, D. S., Liu, X., & Kaplan, H. B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *The Journal of Educational Research*, 94(6), 360-369.
- LeVine, R., LeVine, S., & Schnell, B. (2001). "Improve the women": Mass schooling, female literacy and worldwide social change. *Harvard Educational Review*, 71(1), 1-50.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, H. P., Keefer, C., et al. (1996). *Child care and culture. Lessons from Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeVine, R. A., LeVine, S. E., Richman, A., Tapia-Uribe, M., Correa, C. S., & Miller, P. M. (2003). Women's schooling and child care in the demographic transitions: A Mexican Case Study. In R. A. LeVine (Ed.), *Childhood Socialization: Comparative Studies of Parenting, Learning and Educational Change* (pp. 235-271). Hong Kong: Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong.
- Muñoz, P. (2000). The schooling situation of children in highly underprivileged rural localities in Mexico. In F. Reimers (Ed.), *Unequal schools, unequal chances. The challenges of equal opportunity in the Americas*. (pp. 290-317). Cambridge, MA: Harvard University. David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the "TV Guide": Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- Purcell-Gates, V. (2000). Family literacy. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 853-870). Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.
- Quiroz, B., Greenfield, P. M., and Alchech, M. (1999). Bridging cultures with parent-teacher conference. *Educational Leadership*, 56(7), 68-70.
- Reese, L. (2002). Parental Strategies in Contrasting Cultural Settings: Families in México and "El Norte". *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 30-59.
- Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2000). Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal*, 37(3), 633-662.
- Romero-Contreras. (2004). *Exploring family interaction and literacy practices in four Mexican families*. Unpublished Qualifying Paper, Harvard University, Cambridge, MA.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1998). A play foundation for family literacy. *International Journal of Educational Research*, 29, 41-50.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Schmelkes, S., Noriega, C., Lavin, S., & Martínez, F. (1996). *The quality of primary education. A case study of Puebla Mexico*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO, Centro de Estudios Educativos, A. C.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M. & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Sheinberg, N. (1999). *Caught between two worlds: Latino mothers' cultural models of childrearing*. Unpublished Qualifying Paper, Harvard Graduate School of Education. Harvard University, Cambridge, MA.
- Silvern, B. S. (1988). Continuity /Discontinuity between home and early childhood education environments. *The Elementary School Journal*, 89(2), 146-159.



- Snow, C. E. (1991). The teoretical basis for relationship between language and lite-  
racy development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10.
- Snow, C. E. (1995). Issues in the study of input: Finetuning, universality, indi-  
vidual and developmental differences and necessary causes. In P. Flet-  
cher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of Child Language* (pp. 180-193).  
Cambridge, MA: Blackwell.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F., & Hemphill, L. (1991). *Un-  
fulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge,  
MA: Harvard University Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in  
young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., & Dickinson, D. K. (2001). Language Development  
in the Preschool Years. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning  
literacy with language. Young children learning at home and school*. (pp.  
1-25). Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cam-  
bridg, MA: Harvard University Press.
- Suina, J. H., & Smolkin, L. B. (1994). From natal culture to school culture to  
dominant society culture: Supporting transitions for Pueblo Indian stu-  
dents. In P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of mi-  
nority child development* (pp. 115-132). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum  
Associates.
- UNESCO. (2002, 2002-10-28). *Literacy in Latin America and the Caribbean*.  
Retrieved 03-30-2005, from [http://portal.unesco.org/education/en/  
ev.php-URL\\_ID=8519&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=8519&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Valdés, G. (1996). *Con Respeto: Bridging the gap between culturally diverse fami-  
lies and schools*. New York: Teachers College Press.
- Wheeler, P. (1983). Context-related age characteristics in mothers' speech:  
Joint book reading. *Journal of Child Language*, 10, 259-263.
- Wolff, L., Shiefelbein, E., & Shiefelbein, P. (2002). *Primary education in Latin  
America: The unfinished agenda*. Washington, D. C.: Inter-American De-  
velopment Bank.



# **Evaluación del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa en San Luis Potosí.**

*Juana Ma. Méndez Pineda  
Fernando Mendoza Saucedo.*

## **Resumen:**

*En este documento se presentan los resultados de un trabajo de investigación evaluativa. Su propósito es ofrecer un panorama de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa que se llevó a cabo en los años de 2003 y 2004 por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional y que comprendió una muestra de 18 estados de la República Mexicana entre los cuales se incluyó San Luis Potosí. En el texto se ofrecen los resultados relativos exclusivamente a este estado.*

*A través de técnicas cualitativas y cuantitativas como entrevistas, observaciones, y cuestionarios, se analizan los avances respecto a los objetivos y las metas establecidas por el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, tomando en cuenta las opiniones de los diferentes actores: funcionarios, asesores técnicos profesores de apoyo, profesores regulares, padres de familia y alumnos de escuelas integradoras de los niveles de preescolar, primaria y secundaria de los medios rural y urbano.*

*Los resultados muestran que ha habido un avance significativo en la mayoría de los aspectos que atiende el Programa, no obstante, es necesario poner atención en algunos rubros entre los que destaca el tema de la asignación de los recursos, mismos que actualmente no son suficientes para la operación de las diversas acciones, y que puede significar un factor de riesgo para el éxito futuro.*

## **1. Introducción.**

La Integración de las personas con necesidades educativas especiales es un concepto que se ha venido planteando y defendiendo en el ámbito de la Educación Especial en México desde 1980, cuando se publicaron los primeros documentos que precisaron las políticas, propósitos y objetivos de la entonces Dirección General de Educación Especial en México<sup>1</sup>.

No obstante, la connotación del concepto ha cambiado sustancialmente desde entonces a la fecha, en los documentos señalados arriba, la integración se planteaba como un objetivo a lograr a través de la educación especial. Una meta que solamente se lograba en algunos casos y con algunos tipos de discapacidad, sobre todo los relacionados con dificultades sensoriales.

Es decir, los maestros y equipos de apoyo de este nivel educativo encaminaban sus esfuerzos a la adquisición, por parte de sus alumnos, de las habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para participar en actividades de los grupos de niños, jóvenes o adultos considerados como "normales". Esto llevó en muchas ocasiones a una carrera contra el tiempo donde nunca se lograba alcanzar la meta (Méndez Pineda, J. M. 1996, p. 8)

---

<sup>1</sup> Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Especial (1981) *Bases para una política de educación especial*. México y Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Especial (1981) *La educación especial en México*. México.

---

A partir de 1993, con la reorientación de los servicios de educación especial, entendemos la Integración educativa como una estrategia que permite a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, su incorporación a la educación regular sin ningún tipo de discriminación debido a sus limitaciones, reconociendo y haciendo efectivos sus derechos como personas y como ciudadanos. (Guerrero López F., 1995). Al plantearse que para lograr la equidad demandada por el *"espíritu de Educación para todos de Jomtién"* (Guajardo E., 1998:6) que pugnaba por un modelo educativo sin desigualdades y sin exclusiones, había que considerar a la educación especial como una modalidad de la educación básica y no como una modalidad paralela.

Por otro lado, actualmente se concibe la Integración educativa como una estrategia que favorece el incremento de la calidad de las escuelas regulares al propiciar el trabajo colaborativo e interdisciplinario, la formación de los profesionales para atender las necesidades de todos los alumnos y la transformación de las prácticas educativas.

La reorientación de los servicios de educación especial implicó una serie de cambios no sólo administrativos sino conceptuales entre los educadores nacionales, tanto en los del sistema regular como en los del subsistema de educación especial. Además de estos cambios, la reorientación planteó una serie de dificultades que requirieron desarrollar una propuesta que regulara los procesos de integración educativa en el país. Entre estas dificultades se pueden señalar las actitudes de los profesionales, padres de familia y alumnos hacia la incorporación de los alumnos excepcionales a las aulas regulares, las necesidades de formación de los profesores, la distribución de funciones, las adecuaciones físicas en los edificios escolares etc.

Ante esta situación durante el ciclo escolar 1995/1996 se inició la investigación "Integración Educativa", a cargo de la Dirección

---

General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal con financiamiento del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, misma que se desarrolló en cuatro fases:

- Ciclo escolar 1995-1996: Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Su objetivo era conocer cuál era la situación del proceso de integración educativa en el país, cuáles eran sus principales obstáculos, y cuáles debían ser las medidas más apropiadas para promover su éxito (...) Esta investigación hizo patente la necesidad de emprender la integración educativa de una manera sistemática, planeada y con evidencias empíricas con respecto a su viabilidad.
- Ciclos escolares 1996-1997 y 1997-1998: Integración educativa: actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y diseño de un sistema de seguimiento de los niños integrados. Primera Fase. Su objetivo fue estudiar la viabilidad de un conjunto de acciones orientadas a la promoción de la integración educativa; mostró que, cuando se cuidan las condiciones para llevar a cabo la integración, ésta no sólo beneficia a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, sino también a sus compañeros.
- Ciclo escolar 1998-1999: Integración educativa: actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y diseño de un sistema de seguimiento de los niños integrados. Segunda Fase. (...) organizada con base en dos vertientes: a) consolidación, cuyo objetivo era reforzar el trabajo en las escuelas que participaron en la fase anterior y b) incorporación de nuevas entidades, que implicó la ampliación del proyecto a otros estados que demandaban su incorporación.
- Ciclos escolares 1999-2000 y 2000-2001: Integración educativa. Su objetivo es propiciar las condiciones que permitan a los niños y niñas con necesidades educativas especiales integrarse exitosamente a las escuelas y aulas regulares. (SEP, 2005)

La primera fase de la investigación se realizó en once estados: Distrito Federal, Querétaro, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz, Tabasco, Yucatán, Baja California, Chihuahua, Coahuila y Nuevo León.

Durante la segunda fase (1996-1997) se trabajó con Colima, San Luis Potosí y Tabasco. En la tercera fase (1998-1999) se integraron Baja California, Baja California Sur y Chihuahua. Para la cuarta fase (1999-2000) además de las entidades ya señaladas iniciaron su participación: Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Morelos y Zacatecas, Campeche, Distrito Federal, Durango, Estado de México, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán

En octubre de 2002 se da a conocer el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa como

...una respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa; establece la ruta que habremos de seguir para consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna. (SEP, 2002:7)

En este programa se señalan los objetivos, líneas de acción y metas a desarrollar al año 2006 así como la forma de operación del programa. En este documento se recupera la experiencia del trabajo de investigación que la Secretaría había realizado hasta ese momento.

En el año de 2002 la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a través de la Dirección General de Investigación Educativa solicitó a la Universidad Pedagógica Nacional realizar una evaluación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa que comprendiera el período Enero – Diciembre 2003, lo anterior para:

... dar cumplimiento con lo establecido en la fracción IV del artículo 54 del decreto de presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2003. y en correspondencia con lo estipulado en las Reglas de Operación del Programa (...), así como lo dispuesto en el artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; los artículos 8,14,15,22,30, 33 y 41 de la Ley General de Educación; el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006. (Ochoa Franco, R. (coord) 2003a:5)

Un año después, la Fundación SNTE requirió una vez más los servicios de la Universidad Pedagógica para realizar otra evaluación externa de este programa que abarcara el ciclo escolar Enero–Diciembre 2004, en ambas ocasiones el equipo central de evaluación de la Unidad Ajusco requirió el apoyo de investigadores de las Unidades de las Entidades Federativas, entre ellas de la de San Luis Potosí<sup>2</sup>.

El informe que se presentó a las instancias solicitantes de las evaluaciones mencionadas, englobó los resultados obtenidos en los 18 estados que se tomaron como muestra para la evaluación<sup>3</sup>. Lo cual si bien ofreció un panorama general de la situación del programa no ofreció un análisis más fino por entidades participantes. En este documento se ofrece este análisis más detallado de lo que ha ocurrido en San Luis Potosí con el Programa de Integración Educativa, utilizando los datos obtenidos durante las evaluaciones señaladas arriba.

Por ser San Luis Potosí uno de los estados pioneros en el desarrollo de la propuesta de Integración Educativa que trabajó la Secretaría de Educación Pública con el apoyo de los Fondos Mixtos de Cooperación México–España, es también uno de los estados en los que interesa conocer los resultados de la propuesta a 10 años de haber iniciado la experiencia, y ofrecer un panorama de su desarrollo actual que permita conocer los aspectos en los que se observan avances y por supuesto, aquéllos donde es necesario renovar los esfuerzos o corregir el rumbo.

## ***2. Del proceso metodológico.***

El propósito que se planteó en el Proyecto de Evaluación Externa fue: "evaluar el cumplimiento de las reglas de operación, las características, impacto y resultados globales del Programa" (2003b p18)

---

2 Por la Unidad 241 de la UPN en San Luis Potosí, participaron: Juana Ma. Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo y Ma. del Socorro Quirino Muñiz.

3 Los otros estados que constituyen parte de la muestra fueron: Baja California Sur, Sinaloa, Chihuahua, Durango, Zacatecas, Tamaulipas, Hidalgo, Veracruz, Puebla, Campeche, Yucatán, Guerrero, Morelos, Estado de México, Jalisco y Guanajuato.

Las técnicas de recopilación de información utilizadas para la evaluación fueron tanto cualitativas como cuantitativas a través de instrumentos como la entrevista semiestructurada, la observación participante, la entrevista estructurada y los cuestionarios. Los instrumentos utilizados en cada una de las evaluaciones fueron los siguientes:

**Cuadro No. 1.** Instrumentos y sujetos a quienes se aplicó.

Evaluación enero-septiembre 2003		Evaluación enero diciembre 2004	
Instrumento	Cantidad de sujetos a quienes se aplicó	Instrumento	Cantidad de sujetos a quienes se aplicó
Encuesta al responsable de educación especial D1-ENC-1	1	Cuestionario: Datos generales de los miembros del equipo estatal	6
		Cuestionario equipo estatal Encuesta equipo estatal	6
		Entrevista equipo estatal	5
		Entrevista equipo de asesores	1
		Entrevista responsable de equipo estatal	1
Cuestionario para el director de Escuela Regular	4	Cuestionario para el director de Escuela Regular	9
Entrevista al director. D2-ENC-2	4		
Entrevista al director USAER. D2-ENC-5	4	Cuestionario para el director de USAER o CAPEP	7
Encuesta al maestro integrador. D2-ENC-3	5	Cuestionario para Maestros Integradores	24
Entrevista al maestro de educación especial. D2-ENC-6	4	Cuestionario Maestros de apoyo	8
Entrevista a padres y madres de familia D2-ENC-4	1	Cuestionario Padres de familia	16
Entrevista a Niños con necesidades educativas especiales D3-ENT-2	1	Encuesta para especialistas USAER o CAPEP	16
Entrevista a Niños sin necesidades educativas especiales D3-ENT-3	1		
Observación en el aula	1		



Además de los datos obtenidos a través de estos instrumentos se analizaron los siguientes documentos:

SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. Ficha de datos generales del ciclo escolar 2002-2003. Final Julio 2003.

SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco. Proyecto de Evaluación Externa del Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial. Datos estadísticos ciclo escolar 2002-2003.

### ***3. Procedimiento.***

En la evaluación realizada en los dos momentos señalados se tomaron como referencia los objetivos planteados en el Programa mencionado arriba, a saber:

#### **Objetivo General:**

Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial.

#### **Específicos:**

- a) Establecer el marco regulador nacional de la educación especial y del proceso de integración educativa para asegurar el logro educativo de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, tomando en cuenta las necesidades de cada región, estado y municipio.
- b) Proporcionar a los maestros de educación especial, de educación inicial y de educación básica los recursos de actualización

y los apoyos necesarios para mejorar la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, dando prioridad a los que presentan discapacidad.

- c) Atender a un mayor número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, dando prioridad a los que presentan discapacidad.
- d) Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a un mayor número de escuelas de educación inicial y básica, garantizando su mejor distribución entre regiones e incluyendo zonas urbano marginadas y rurales, así como comunidades indígenas.
- e) Promover la participación comprometida de las madres y los padres de familia en la atención educativa de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, mediante acciones de sensibilización y asesoría técnica.
- f) Establecer una coordinación interinstitucional y con otros sectores que garantice y/o apoye la satisfacción de las necesidades específicas de los alumnos y las alumnas con discapacidad que asisten a escuelas de educación regular o a servicios escolarizados de educación especial, así como la integración al campo laboral de esta población. (SEP 2003:43)

De igual manera se consideraron las metas establecidas y las Reglas de Operación para cada uno de los períodos evaluados.

La selección de centros educativos se realizó en coordinación con el equipo estatal, considerando: a) que estuvieran representados los niveles de educación inicial, educación preescolar, educación primaria y educación secundaria; b) que hubiera centros de los medios rural y urbano, c) que fueran centros con varios años de experiencia en integración. Una vez seleccionados los centros se les avisó del día y hora de la visita que duró aproximadamente 4 horas en cada uno de ellos. Las entrevistas fueron grabadas. Los cuestionarios de directivos y profesionales fueron contestados directamente por ellos.

## 4. De los resultados.

### a. Respecto a las metas nacionales.

San Luis Potosí, es uno de los estados que ha participado en la investigación realizada por la Secretaría de Educación Pública con el Fondo Mixto de Cooperación México-España, y en consecuencia tiene una experiencia acumulada respecto a los procesos de integración que permite apreciar más claramente los avances y las dificultades que se han enfrentado, pues en el año de 2003, cuando se realizó la primera evaluación, se tenían ya 7 años trabajando con la propuesta de intervención. Fue también de los primeros estados en trabajar la integración a nivel de educación inicial y de educación secundaria.

Para el ciclo escolar 2002 – 2003 las estadísticas reportaban los siguientes datos respecto a la integración educativa:

**Cuadro No. 2.** Número de Alumnos (as) integrados<sup>4</sup>

Alumnos con nee	Alumnos preseleccionados					
	Con evaluación psicopedagógica	Sin evaluación psicopedagógica	%	Con PCA <sup>5</sup>	Sin PCA	%
521	521	0	100	521	0	100

Si bien en este ciclo escolar otros estados integraron un mayor número de alumnos a la educación regular en el mismo período como Chihuahua (586), Guanajuato (1215), Hidalgo (806), Morelos (2271), Nuevo León (3253), Veracruz (529), con excepción de

4 Información tomada de: Datos estadísticos ciclo escolar 2002-2003. *Proyecto de evaluación externa del programa para el fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional. Documento de trabajo

5 Propuesta Curricular Adaptada.

---

Nuevo León, todos estos estados reportan porcentajes de evaluación psicopedagógica y de propuesta curricular adaptada, inferiores al 100%. Lo anterior evidencia que en San Luis Potosí, el proceso de integración se realiza conforme a una planeación adecuada de los recursos humanos para la realización del proceso de evaluación y la propuesta curricular adaptada, pues para el equipo estatal de integración educativa es un requisito indispensable realizar las evaluaciones a los alumnos para que participen en el Proyecto.

Además, con estos datos se muestra un avance en el cumplimiento a una de las metas establecidas para el ciclo escolar 2003-2004, que señala:

5. Seguimiento cercano del total de escuelas de educación regular y de servicios de educación especial participantes en el programa: (SEP, 2003:20)

Otros indicadores de esta meta son: la actualización permanente del personal participante, el trabajo con padres y madres de familia y las visitas frecuentes a las escuelas participantes.

Con relación a la actualización del personal en la ficha de datos generales 2002 - 2003 del estado se establece que se ofreció el curso general de integración educativa a 225 personas, 200 del sistema regular y 25 de educación especial, de igual manera se reportan otras alternativas de actualización como: reuniones bimestrales de seguimiento y actualización con todos los CAM y USAER del estado, reuniones de Consejo Técnico Pedagógico y reuniones informativas sobre el Centro de Integración Laboral; para el personal de educación especial y para el personal de educación regular; reuniones informativas sobre el cuadernillo de evaluación psicopedagógica y propuesta curricular adaptada para personal de los diferentes niveles en las Unidades Regionales de Servicios Educativos (URSE).

Con estas acciones también se da cumplimiento a la meta No. 6 que establece la capacitación de la totalidad del personal de educación regular y especial de las escuelas que cuentan con seguimiento cercano y también se avanza en lo relacionado con la meta número 10 que plantea la actualización para personal de todos los servicios de educación especial sobre las estrategias de atención para lo niños y niñas con necesidades educativas especiales otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad, esta meta se ha cubierto hasta el momento y se siguen desarrollando acciones al respecto

(...) lo que son la...los cursos sobre estrategias de atención a niños y niñas con discapacidad, esta era otra de las metas de los indicadores y bueno creo que aquí sí se rebasó un poquito las expectativas que se tenían planteadas de inicio, las necesidades que se tenían de que las USAER contaran con elementos que les permitieran atender más adecuadamente a los alumnos con necesidades educativas especiales y que se convirtieran ellos en asesores, en los primeros este... asesores de la misma USAER(...)se van a hacer talleres, es toda una programación que tenemos a lo largo del ciclo escolar para ir trabajando temas acerca de cada una de las discapacidades: intelectual, motriz, visual auditiva y autismo entonces de esta manera pues estamos llevando, se está tratando de llevar más información técnica a los compañeros. (EEE03:10)

Sin embargo, cuando se pregunta a los directores de escuelas regulares cuál ha sido su participación en acciones de capacitación y actualización, son pocos los que admiten haberlo hecho como puede verse en la siguiente tabla:

**Cuadro No. 3** Directores participantes en actividades de actualización relacionadas con la integración educativa

	Modalidades de actualización	Directores participantes de un total de 8 entrevistados	%
a)	Curso de Actualización del Programa de Integración Educativa	3	37.5%
b)	Curso Nacional de Integración Educativa.	2	25%

	Modalidades de actualización	Directores participantes de un total de 8 entrevistados	%
c)	Curso Estatal de Integración Educativa.	3	37.5%
d)	Cursos Generales de Actualización	6	75%
e)	No ha participado en programas de actualización	1*	12.5%
f)	Cursos libres que ofrecen otras instituciones	2	25%

\* Nota: Sólo ha asistido a reuniones de 3 a 4 horas en un día en el ciclo escolar 2002-2003

Como nos muestran los datos, ninguno de los 8 directores entrevistados ha participado en todas las opciones de actualización que se les plantean, de los 8 solamente 3 han participado en los cursos de Actualización de la Integración Educativa y Estatal de Integración Educativa, 2 directores han participado en el curso nacional y todavía hay un director que considera que no ha tenido ningún tipo de actualización. Lo anterior a pesar de que la participación en el Curso Estatal de la Integración Educativa se ha planteado como un requisito para que las escuelas participen en el programa. Otra situación es la que se presenta con respecto a los maestros de grupo:

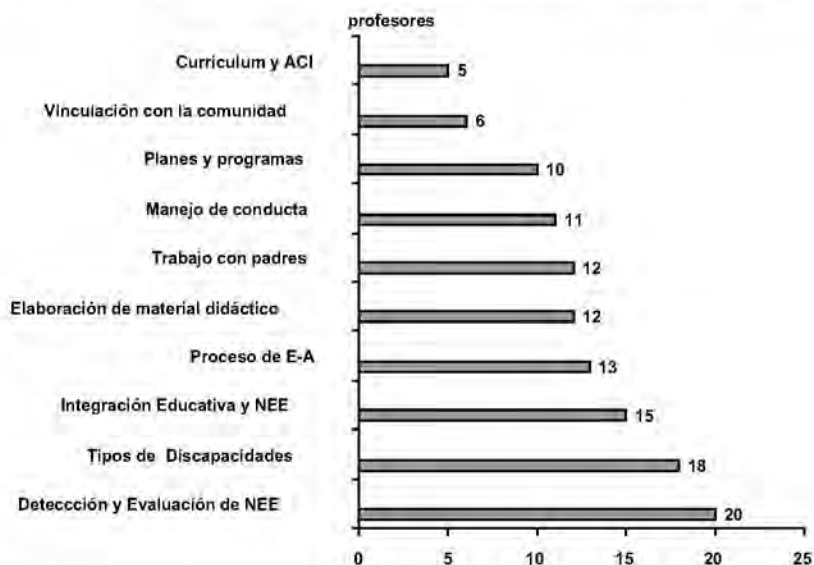
**Cuadro No. 4.** Modalidades de actualización en las que han participado los profesores de grupo.

	Modalidades	No. de profesores de un total de 21	%	Enliste las opciones de Otros
a)	Curso de Actualización del Programa Integración Educativa	11	52.3%	1. Siempre he asistido a foros que se han realizado en Cd. Valles y Axtla
b)	Curso Nacional de Integración Educativa	5	23.8%	
c)	Curso Estatal de Integración Educativa	7	33.3%	
d)	Cursos Generales de Actualización	10	47.6%	
e)	No ha participado en programas de actualización	3	14.2%	
f)	Cursos que ofrecen otras instituciones	2	9.5%	
	Otros	1	4.7%	

En el caso de los profesores, el porcentaje de participación en el curso de Actualización se incrementa hasta el 52%, lo cual implica que un poco menos de la mitad de profesores todavía no ha recibido esta actualización que se considera indispensable para el buen desarrollo de sus funciones.

Respecto a los aspectos en los que los 24 maestros integradores entrevistados manifiestan que necesitan actualización se destacan:

**Gráfica No. 1.** Necesidades de actualización de los profesores

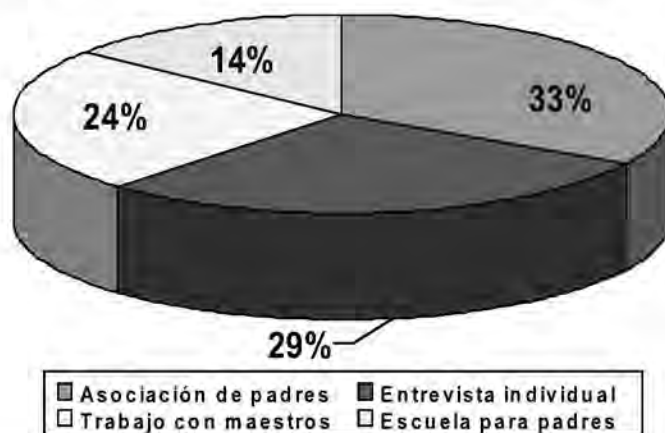


El trabajo con padres de familia también se ha realizado y en el ciclo escolar 2002-2003 se reportan 255 reuniones con un promedio de participantes de 61 donde se abordaron los siguientes temas: Educación en valores humanos, ¿Qué es ser "especial"? Normas y reglas en el hogar, Maltrato a menores, La integración educativa, Aceptación de la discapacidad, La sexualidad del adolescente, La atención a la diversidad, Manejo de conducta, Funcionalidad de la USAER, Apoyo a las tareas escolares, Afectividad.



A pesar de los esfuerzos que se realizan por parte de las USAER para brindar orientación a los padres, en las entrevistas realizadas a 8 directores respecto a la participación de los padres de familia encontramos que en su opinión la participación en las sesiones de escuela para padres se ubica en el 4º. Lugar.

**Gráfica No. 2.** Participación de los padres de familia



Las dificultades que los directores reportan con relación a los padres es su poca participación debido a situaciones como: padres poco informados, padres que conviven poco con sus hijos, familias disfuncionales y desintegradas, poca participación en las actividades que promueve la escuela, limitaciones económicas de las familias que no les permiten cumplir con lo que necesitan sus hijos en la escuela, padres que muestran poco interés por sus hijos.

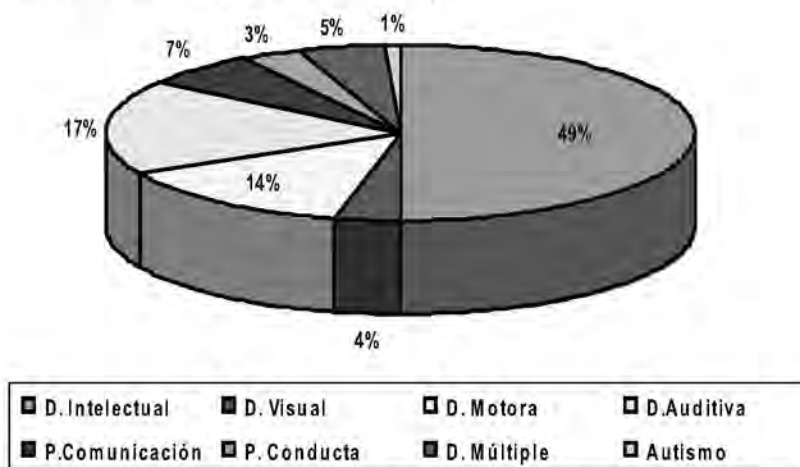
El último indicador de la meta número 5, que se refiere a las visitas frecuentes a los centros integradores es el que ha costado más trabajo cumplir cabalmente, pues aunque se realizan algunas visitas, éstas no pueden ser tan frecuentes debido al reducido número de integrantes del equipo estatal (solamente se cuenta con cinco integrantes) y el elevado número de escuelas en el es-

tado, así como su distribución geográfica. Debido a estas dificultades las funciones de visitas a las escuelas se realiza a través de las USAER, quienes informan al equipo en reuniones periódicas. Al respecto en entrevista al equipo estatal, una de sus integrantes comenta:

Y bueno en cuanto a las metas este... a nosotros se nos está dificultando mucho la realización de las visitas a las escuelas y nosotros sentimos una necesidad imperante, pero así muy, muy grande, de estar en las escuelas eso les da muchísima seguridad a los equipos de USAER, les da muchísima seguridad a los maestros de educación básica, y a nosotros nos da la oportunidad de ver si el trabajo que estamos haciendo en la asesoría que damos es el adecuado pero necesitamos llegar al campo para realmente comprobar que lo que estamos haciendo está bien. (EEE03:4)

Respecto al tipo de necesidades educativas que presentan los alumnos integrados, la distribución es la siguiente

**Gráfica No. 3.** Tipo de N. E. E.



En la gráfica se observa claramente que los tipos de N.E.E. que prevalecen son los asociados a discapacidad (77.9%), con lo cual se cumple otra de las metas establecidas para el ciclo escolar 2003 -2004:

3. Asegurar que del total de alumnos con NEE atendidos por los servicios del apoyo de educación especial en las escuelas que cuentan con seguimiento cercano, al menos 15% presente alguna discapacidad.(SEP 2003:20).

Respecto al número de escuelas participantes, el estado de San Luis Potosí reportó para el ciclo 2002-2003 los siguientes datos:

**Cuadro No. 5.** Escuelas participantes

	<b>T. matutino</b>	<b>T. vespertino</b>	<b>Total</b>
Inicial	4	-	4
Jardín de niños	18	-	18
Primaria	64	10	74
Secundaria	8	-	8
Total	94	10	104

Como puede observarse en los datos anteriores, el mayor número de escuelas integradoras se ubica en el nivel de primaria, siendo este el único nivel donde se cuenta con escuelas vespertinas participantes en el programa. Para el momento de la evaluación (enero de 2003) se contaba ya con 120 escuelas:

Estamos con 120 escuelas ahorita, pero están en proceso de reorientación educación preescolar, según me comentaba L. (representante del nivel en el equipo estatal de integración educativa) creo que van a abrir 50 escuelas, de educación preescolar que son escuela integradoras, las 120 son las que tenemos identificadas donde está o el sistema estatal o las nuestras, las que estamos apoyando nosotros pero ellos reorientaron los CAPEP y parece que son casi 50 escuelas. (EEA03:4)

La cantidad de escuelas integradoras y de alumnos integrados en el estado, se relaciona con la cantidad de personal de educación especial que participa en el programa, en San Luis Potosí las cifras para ese mismo ciclo fueron las siguientes:

**Cuadro No. 6.** Personal de educación especial participante en el Programa de Integración Educativa

USAER de Educación Especial que apoya diferentes niveles	Total
Directores	24
Número de maestros de apoyo en los centros participantes	128
Número de maestros de apoyo de la USAER que apoyan en otros centros	49
Especialistas	53
Total	254

Es conveniente resaltar también que en San Luis Potosí no ha habido incrementos de personal, aún cuando la demanda de las escuelas ha crecido, no hay personal suficiente para cubrir dicha demanda. Incluso en las metas de operación para el período 2003-2006 se señala:

1. *Incorporación de 25 servicios de apoyo a la educación especial (USAER, CAPEP, CAM) al seguimiento cercano.*
2. *Incorporación de 50 escuelas de educación inicial y básica de las diferentes modalidades, al seguimiento cercano (contemplar escuelas que estén participando en el Programa de Escuelas de Calidad. (SEP,2003:20))*

Al respecto en entrevista con el equipo estatal se comenta:

...estamos tratando de cubrir dentro de nuestras posibilidades hoy se plantea que haya 50 servicios mas. ... que estén trabajando y la realidad es que todas nuestras unidades ya están trabajando no tenemos modo de sacar otras 50 adelantadas, no 50 sino veintitantas (EEE03:1)

En la misma entrevista se señala también que esta situación se debe principalmente a que como San Luis Potosí fue uno de los estados pioneros en el programa, cumplió tempranamente con las metas que se están fijando para los estados de incorporación reciente, por lo que ahora se enfrenta a la situación de no poder

cumplir con esas metas que implican una cantidad extraordinaria de recursos con los que no se cuenta. Al respecto se comenta:

Entrevistador: En cuanto a recursos y apoyos, ¿han sido favorables?

Primer entrevistado: No, hacen falta más recursos, yo creo que para... Un cambio muy drástico para..... interpretes de lenguaje manual hace falta contar con maestros especialistas en neuromotores, que prácticamente nosotros no tenemos, o terapeutas que sepan manejar al niño dentro del aula, especialistas en ciegos, (...), pero si sería necesario contar con más apoyo (...)(EEA03:10-11)

Estas necesidades se incrementan cuando las pocas contrataciones que se hacen son por honorarios y entonces se enfrenta el problema de los bajos sueldos que percibe el personal y de los cuales tienen que invertir cierta cantidad de ingresos para desempeñar sus funciones:

Hay otra cuestión a la mejor..... que está o que de alguna manera dificulta las acciones en cuanto a la organización o la completa atención tanto en las zonas como a nivel de departamento que es la cuestión de, a lo mejor nosotros contamos con la dicha de tener lo que son los viáticos que no alcanzan y que de alguna manera nosotros tenemos que pagar para trabajar, pero en peor situación están los compañeros de zonas al interior, porque hay directoras que se trasladan de Ébano a Valles y a veces son tres veces a la semana con sus propios recursos este, porque tienen que hacer muchas de las acciones que nosotros tenemos tanto del programa de innovación, como de integración, como administrativas, como aquí mismo de registro de quienes..... van a pasar, entonces hay un excesivo gasto y nos lo han comentado los compañeros siempre a donde vamos, este... de recursos propios de los maestros, como los directores que son los más afectados, en este caso en ocasiones también nuestros maestros porque muchos de ellos tiene contrato, están por honorarios y tienen que acudir a la carretera municipal o en algunas circunstancias el supervisor está en por ejemplo en la zona de Valles que hablamos ahorita pongamos el ejemplo de la zona de Río Verde, la zona de Río Verde el compañero con honorarios se tiene que trasladar desde el Naranja hasta Río Verde, pues es

muy costoso ya que no hay vías de comunicación tiene que hacerlo a tales horas de la madrugada para poderse presentar y estar en una reunión, eso le pasa a la mayoría de esa zona en cuanto a recursos como que la gente por honorarios más lejos y con más necesidad es la que tiene que acudir a la cuestión de capacitación, como de reuniones técnicas, etc; y entre ellos se rifan para ver a quién le toca el gasto porque ya siguió dos veces o se cooperan para la compañera y esto puede que no sea considerado o no sea visto, que es una cosa que a nosotros frecuentemente nos expresan con la angustia la gente y yo creo que es válido que ustedes se puedan llevar algo de esa cuestión de los esfuerzos personales. (EEA03:11)

Como se expresa en estas declaraciones, los esfuerzos que el personal realiza para capacitarse y mantenerse actualizado van incluso más allá de lo que los recursos personales permiten, lo cual debe ser valorado positivamente con relación al involucramiento y motivación que permite al personal de educación especial cumplir responsablemente con su trabajo, incluso en las zonas más desfavorecidas del estado. Por otro lado, también debe ser valorado como un riesgo que en el futuro pueda impactar negativamente en el compromiso mostrado por el personal hasta ahora.

Otra de las metas para el ciclo escolar 3003-2004 fue:

4. Elaboración de un diagnóstico sobre las necesidades relacionadas con la accesibilidad (arquitectónica, de mobiliario, de materiales, entre otras) del total de escuelas de educación regular que cuentan con seguimiento cercano. (SEP2003:20)

Respecto a esta meta no se encontraron avances durante el período de evaluación en cuanto a los indicadores señalados a nivel nacional, sin embargo durante las entrevistas realizadas con el equipo de asesores del Departamento de Educación Especial se puede ubicar que conocen de cerca las necesidades que en este rubro se presentan:

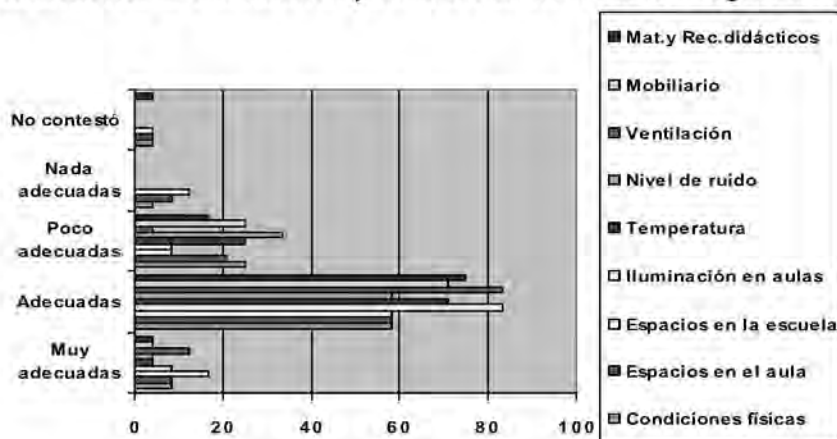
(...) y también con más apoyo en el sentido material si es difícil, por ejemplo los materiales para ciegos se consiguen sólo en México hay que mandarlos traer, y se tarda un buen y el dinero, (...) Se han estado

anallizando para buscar soluciones pero sigue siendo... la misma definición lo dice "Atención a niños con necesidades especiales con los apoyos que requieran", ese sería un requisito (...) es necesario que tuvieran mas apoyo por parte de la misma escuela y por parte de la Secretaría.

También un rezago importante también de esas 120 escuelas que les digo, o 170 dentro de la ... escolar no tienen rampas de acceso dentro de las escuelas, o las tiene porque los papás han hecho la rampa dejando de lado.. que la inclinación sea de tantos grados, ellos... pues yo pongo la mezcla y ahí la instalo no se ha decidido una solución formal de atacar la situación no. (EEA03:11)

Es importante hacer notar que en las escuelas integradoras la falta de recursos solamente se percibe a nivel de la capacitación y actualización del personal pero no se percibe esta falta de recursos en otros aspectos como puede observarse en la siguiente gráfica:

**Gráfica No. 4.** Condiciones y recursos de las escuelas Integradoras



En general puede decirse que los profesores consideran que las condiciones de recursos y materiales en las escuelas integradoras son adecuadas para llevar a cabo su función docente, aún cuando todavía se perciben algunas carencias, sobre todo en lo relacionado con los espacios en la escuela y las aulas, así como las condiciones físicas de la escuela para el seguro desplazamiento de los alumnos integrados.



Con relación al fortalecimiento de los vínculos de educación especial con las autoridades de otros niveles educativos, si bien se reportan buenas relaciones con los otros niveles, ha sido difícil que se establezcan compromisos para el fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa principalmente debido a una falta de compromiso con estas acciones que se conciben como correspondientes al nivel de educación especial:

**Entrevistadora:** Y respecto a la participación de las autoridades de cada uno de los niveles cómo sientes tú, ¿hay diferencia?(...)

**Entrevistada:** Tiene que ver, te voy a ser franca, mucho con la personalidad de la autoridad misma, del jefe de departamento, quien considere quien alcance a ver qué es importante o lo valore como importante pues va a apoyar, y quien no lo valore va a estar dándole un poco la vuelta al trabajo ¿no? Pero eso sucede porque a nivel de Secretaría no hemos tenido... y eso nosotros lo hemos pedido muchas veces que la Secretaría defina su posición, está radicalmente a favor de la integración y va a apoyar que esto se venga realizando y no simplemente permitir que se vayan desarrollando las acciones, sino apoyarlas de manera, de manera, pues... pues franca y que alguien a nivel superior que es lo que podemos hacer nosotros podría decir la línea es ésta, se va a hacer esto, y hay que hacer aquello, Nosotros en las reuniones de básica les pedíamos mucho a ellos tenemos que hacer una reunión, tenemos que juntar a los jefes de departamento, me decían: "haga usted el oficio maestra yo se lo firmo", Ok yo le hago el oficio, me lo firmaban y pasaba a todos los niveles, Pero ese nivel de convocatoria, a partir de una autoridad inmediata creo que es muy importante, Incluso yo planteaba con el equipo estatal la posibilidad de que la coordinación no estuviera en especial, sino que estuviera en básica y bueno me han dado la respuesta de que sí, que no, pero... un poco el temor de que al no estar en manos de los especialistas pudiera sufrir alguna... básicamente en algunos estados donde lo coordinaba por ejemplo primaria o preescolar tuvieron problemas serios, yo creo que por eso no quieren, no quieren. Pero a nivel de coordinación o de convocatoria sí sería muy bueno que educación básica asumiera eso como una postura de la Secretaría como una actividad prioritaria, aunque está planteado en el programa de desarrollo educativo 2000, este... 98 - 2003 está planteado, la realidad es que no se asumió con esa firmeza y mientras no se diga por parte de la autoridad esto se va a hacer es un poco difícil. (ECP03:9)

Como puede observarse, la necesidad sentida está en que el nivel de educación básica, asuma una postura de apoyo explícito al programa para poder incidir en el desarrollo de acciones organizadas y de conjunto que favorezcan que la educación especial realmente sea percibida como un apoyo a la educación regular y no como un sistema paralelo que ahora desarrolla sus acciones en los escenarios regulares de educación. Esta situación se refleja también en que en el momento de la evaluación (Enero 2004) aún no se contaba con indicadores concretos de avance en las metas de: a) la Operación de los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa y b) la elaboración del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

La vinculación con los niveles de preescolar y primaria ha sido mucha porque son niveles que han participado en el programa desde sus inicios, con educación inicial escolarizada y secundarias también ha habido intercambios aunque falta todavía más por hacer, sin embargo hay niveles como educación inicial no escolarizada, educación indígena y telesecundarias, donde los intercambios han sido escasos:

L. Yo considero que una de las metas que, que hemos descuidado, desde hace tiempo, la hemos tenido vigente pero no la hemos echado a andar es la... la manera en cómo vamos a trabajar con educación indígena, ya tuvimos un primer acercamiento con CONAFE que son este... servicios que llegan a comunidades muy alejadas ¿verdad? Pero específicamente en educación indígena creo que es un área que necesita muchísimo apoyo y creo que es una de las metas para este ciclo escolar, es algo que... que tenemos que echar a andar, así como el programa estatal que tenemos que elaborar (EEE03:1)

Relacionada con la vinculación entre los niveles de educación básica, se encuentra la meta de la ampliación de servicios de educación especial hacia las zonas indígenas y las urbano marginadas. Para el cumplimiento de esta meta se vuelve a presentar el tema de los recursos:

G: Dentro del programa está planteado que haya un crecimiento importante en base a esta necesidad, pero la realidad es que las claves no acaban de llegar ¿no?, el programa tiene desde Septiembre del 2002 y todos esperábamos que en este Agosto de 2003 tuviéramos un incremento importante de recursos y la realidad es que no fue así, llegaron cosa de 10 plazas y bueno con 10 plazas no alcanzas a atender ni una escuela, entonces es una cuestión que si se requiere. Yo creo que hay mucha gente sensibilizada y yo estoy segura que a partir de ese curso con educación indígena vamos a tener una demanda importante que no sabremos cómo cubrir, ya tendremos que hacer estudios de factibilidades para abrir USAER en las regiones donde están los grupos indígenas en la región Media y Huasteca sería un poco la línea que vamos a seguir para lo de la programación detallada. (EEE03:9)

Las acciones que se realizan para sensibilizar al personal de los diferentes niveles trae como consecuencia una demanda importante de los servicios, demanda que en el caso de San Luis Potosí, ya no puede ser atendida pues al no haber un incremento de los recursos acorde con el trabajo de difusión y sensibilización que el mismo programa exige, se ha llegado a un límite de expansión que impide avanzar en esta meta.

La sensibilización a la comunidad con temas relacionados con la discapacidad y la integración educativa y social es otra de las metas que al cumplirse tienen como resultado un incremento en la demanda de los servicios de educación especial en las escuelas regulares y que aumenta la presión para cubrir el mayor número de demandas con los mismos recursos disponibles.

b. Respecto a las condiciones que favorecen los procesos de atención a la diversidad:

Hopkins, West y Ainscow 1996; y Pjil, Meijer y Hegarty, 1997 (citados por Moriña 2004) han propuesto tres aspectos principales a considerar en el análisis de los procesos de atención a la diversidad: las condiciones del aula, las condiciones del centro y las condiciones externas.

Con relación a las condiciones del aula se destacan: las actitudes positivas del profesorado y el uso de adaptaciones curriculares (Marchesi et.al. 1989). Con respecto a las actitudes de los maestros integradores de las escuelas visitadas, puede señalarse que la percepción que los padres tienen respecto a ellas es que en lo general éstas son positivas como se puede observar en la siguiente gráfica:

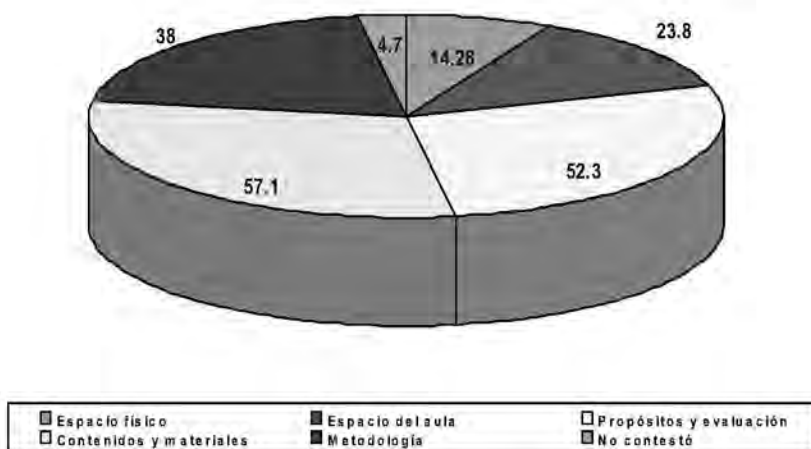
**Gráfica No. 5.** Razones por las que a los padres de alumnos integrados les agrada el ambiente del aula.



En estos datos se destaca que de los 16 padres entrevistados, 14 (87.5%) consideran que las actitudes del profesor crean un buen clima de aula favorable a la integración de sus hijos, 12 (75%) de ellos consideran además, que las actitudes de los compañeros también son un aspecto importante que influye en este buen ambiente de la clase.

En cuanto a la realización de adaptaciones al currículum, de los 21 profesores entrevistados, 20 admitieron llevarlas a cabo y en la gráfica se observa la frecuencia con la que reportan la realización de las modificaciones a los diversos elementos del currículum:

**Gráfica No. 6.** Tipo de adecuaciones curriculares realizadas por los maestros.



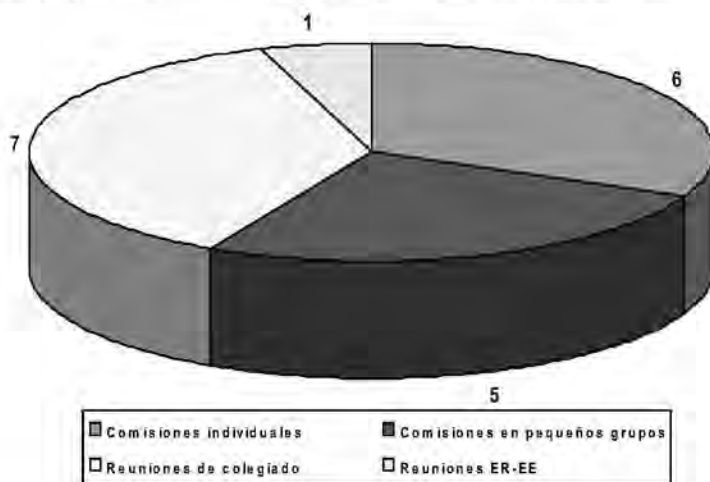
Las respuestas de los profesores indican que 12 de los entrevistados realizan adecuaciones a los contenidos educativos y a los materiales y recursos utilizados para el desarrollo de las actividades didácticas, y 11 de ellos realizan adecuaciones a los propósitos y a los procedimientos de evaluación, y solamente 8 de los profesores realizan adecuaciones a los métodos de enseñanza, lo cual es un aspecto que merece la atención por parte del equipo de integración educativa puesto que las adecuaciones en las metodologías utilizadas para la enseñanza son un indicador también de los esfuerzos que realiza el profesor por acercar los contenidos al alumno y que sería pertinente realizar antes de decidir modificar los propósitos o los contenidos, puesto que estas modificaciones implican, en última instancia que los alumnos integrados finalmente reciban una educación diferente a la que recibe el resto de sus compañeros.

Entre los indicadores de las condiciones del centro destacan: a) la existencia de un Proyecto educativo de centro, b) consenso y colaboración entre los docentes y c) desarrollo profesional del equipo docente.

En 7 de las 8 escuelas visitadas se reportó que se contaba con un Proyecto Educativo Escolar, y el 100% de los directores considera que las decisiones se toman de manera colegiada. Por su parte los profesores que consideran que hay una participación de todos en la toma de decisiones constituyen el 91.6%, es decir hay un consenso importante al respecto.

En cuanto al aspecto de consenso y colaboración entre docentes, también existe acuerdo entre directivos y profesores de que en las escuelas integradoras se cubre este aspecto y las formas más frecuentes de hacerlo son:

**Gráfica No. 7.** Formas de colaboración entre el personal.



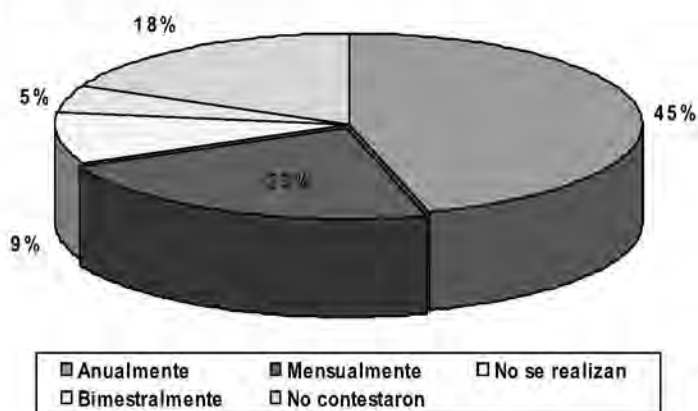
Como puede observarse en la gráfica la forma de colaboración que menos se realiza (solamente la menciona uno de los 8 directores) es la que involucra a la USAER y al personal de las escuelas.

Aún cuando esto puede ser entendido como parte de las limitaciones que enfrenta el personal de la USAER en cuanto a tiempo y recursos disponibles, es un aspecto que merece ser atendido puesto que la USAER es el apoyo más cercano con que cuentan

las escuelas integradoras para resolver sus dudas, recibir asesoría, y mantenerse actualizados.

El desarrollo profesional del equipo docente es un aspecto difícil de evaluar, originalmente se planteó como un resultado del seminario de actualización permanente que cada escuela integradora debería desarrollar como parte de los compromisos adquiridos al convertirse en escuela integradora, sin embargo este seminario no se ha efectuado con la frecuencia esperada en la mayoría de las escuelas como se muestra en la siguiente gráfica:

**Gráfica No. 8.** Periodicidad del Seminario Permanente



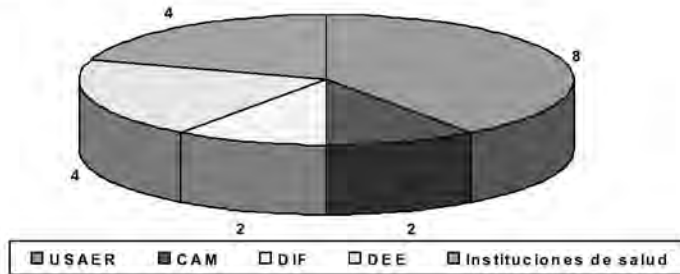
De acuerdo a estos datos, casi la mitad de los profesores (10 de los 21 entrevistados) manifiestan que el seminario permanente se realiza una vez cada año, y solamente el 23% (5 de los 21 entrevistados) participa en el seminario permanente con una periodicidad mensual, lo anterior está muy lejos de permitir el desarrollo del profesorado a través de un proceso de formación continuo.

Las condiciones externas son el otro aspecto a considerar en el análisis de los programas de atención a diversidad que se han resaltado en



las evaluaciones e investigaciones revisadas, los indicadores que se destacan en este rubro son: apoyos externos, recursos, asesoramiento externo.

**Gráfica No. 9.** Instituciones que brindan apoyo a las escuelas integradoras



En las 8 escuelas visitadas se recibe apoyo de las USAER, que constituye el recurso de apoyo externo imprescindible en el proceso de atención y como puede verse el único para 4 de las escuelas, otras fuentes de apoyo las constituyen el Departamento de Educación Especial y las instituciones de salud quienes brindan asesoría y atención a 4 de las escuelas de la muestra.

En cuanto a los recursos, la comunidad ha colaborado con las escuelas en varios aspectos entre los que se destacan los siguientes:

**Gráfica No. 10.** Recursos aportados por la comunidad.



Estos recursos son en su mayoría aportados por los padres de familia de las instituciones, que en cierta forma corresponden a los recursos que la propia institución tiene, en algunos casos los recursos de apoyo los gestiona la institución escolar con instancias como la presidencia municipal, el gobierno del estado y otros organismos del Estado.

## **5. Consideraciones finales.**

Apoyándose en los datos obtenidos en la evaluación que se presentan en este artículo, se resalta el hecho de que la integración educativa en San Luis Potosí, es un proceso que ha avanzado satisfactoriamente en cuanto a las metas establecidas por el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, que respecto a los indicadores establecidos en estas metas el programa muestra un claro desarrollo en este estado de la República. También es de resaltarse el compromiso con que el equipo estatal ha asumido la tarea de fortalecer los logros alcanzados a lo largo de más de 10 años de integración educativa en el estado, compromiso que ha logrado transmitir en muchos casos a los equipos de USAER y personal de las escuelas participantes en el Programa.

Indudablemente que hay aspectos que requieren atención, y entre ellos resalta el tema de los recursos que se están destinando al programa, mismos que son insuficientes para atender las demandas crecientes de contratación de personal, de materiales de apoyo y de actualización y desarrollo profesional de los docentes de las escuelas integradoras. Por otro lado, este panorama que se manifiesta en San Luis Potosí no es muy diferente de lo que a nivel nacional se puede observar, como lo señala García Cedillo. I. en otro artículo de este mismo texto<sup>6</sup>.

---

6 García Cedillo I. "Situación actual y retos de la integración educativa en México"

---

Otro aspecto pendiente es la vinculación de la escuela con entidades externas que pueden significar una fuente de recursos de apoyo a la integración educativa como lo son las Universidades, las asociaciones civiles y las no gubernamentales que a través de convenios apoyen los procesos de formación de profesionales, detección y evaluación de las NEE, aportación de materiales y recursos didácticos innovadores y específicos para las diferentes NEE, entre otros.

Con este trabajo se espera ofrecer a la comunidad educativa del Estado un panorama en donde puedan verse reflejados los esfuerzos que los servicios de Educación Especial a través del equipo Estatal de Integración Educativa están realizando a favor de una educación en la diversidad.

## Bibliografía

- Guerrero López José Francisco. (1995) *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Barcelona Paidós.
- Marchesi Alvaro. "La práctica de las escuelas inclusivas" en: Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (2001) *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. España, Alianza Editorial. 2ª. Edición. Pp. 45-70.
- Méndez Pineda J. M. (1996) Integración Educativa en: "Del dicho al hecho". *Revista Ararú*. Revista para padres con necesidades especiales. No. 15 Agosto Octubre. México.
- Moriña Diez Anabel (2004) *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- Ochoa Franco J. R. (coord) (2003). *Proyecto de Evaluación Externa de los Resultados del Programa de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Primer Informe: Trabajo de Gabinete de Acuerdo a las Normas de Operación*. SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Ochoa Franco J. R (coord) Dirección General de Investigación Educativa. Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. (2003) *Proyecto de "Evaluación Externa de los Resultados del Programa par el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa"*. Dependencia encargada: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Secretaría de Educación Pública. (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México.
- SEP. Subsecretaria de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. (2003) *Metas establecidas para el Ciclo Escolar 2003-2004*.
- SEP. Subsecretaria de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. (2003 a) *Ficha de datos generales del ciclo escolar 2002-2003. Final. Julio 2003*.
- SEP. Subsecretaria de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco Proyecto de Evaluación Externa del Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial. *Datos estadísticos ciclo escolar 2002-2003*.

SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. *Reglas de Operación del Programa de Integración Educativa 2002*. Diario de la Federación 13 de Marzo del 2002.

Portal SEP. [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_2524\\_integracion\\_educativ](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2524_integracion_educativ) consultado el 21 de abril de 2005.



# ***Situación actual y retos de la integración educativa en México***

*Dr. Ismael García Cedillo<sup>1</sup>*

## **Resumen**

El propósito del presente documento es analizar los avances y retrocesos conseguidos por el proyecto *Integración educativa* de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, así como reflexionar sobre los retos que enfrenta en el momento actual este proceso de integración.

La integración educativa en México se inició a mediados de la década de los noventa con cambios legales y organizativos promovidos por el equipo conformado por la Asesoría del Secretario de Educación Pública y personal de la Dirección General de Educación Especial. Al principio y debido a la falta de información, los cambios propuestos generaron incertidumbre entre el personal de educación especial, los maestros y maestras de las escuelas regulares y entre los mismos padres y madres de los niños con discapacidad que asistían a las escuelas de educación especial. Afortunadamente, esta situación parece haberse superado hoy en día.

---

<sup>1</sup> Director del proyecto Integración educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, financiado por el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, durante los años 1995-2001. Actualmente Profesor-investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.



Con el proyecto *Integración educativa* (1995-2002), la Secretaría de Educación Pública propuso la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales como una estrategia orientada al incremento en la calidad de la educación. Para ello puso en operación cuatro programas para favorecer la formación de escuelas integradoras: de actualización, materiales didácticos, de seguimiento y de experiencias concretas de integración. Con excepción del programa de materiales didácticos, los otros programas arrojaron resultados muy alentadores, por lo cual el proyecto se convirtió en el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa* (PNFEEIE), en 2002. Quedan sin embargo, retos muy importantes que se deben tomar en consideración, entre ellos: a) no perder el énfasis puesto en aumentar la calidad de la educación que reciben todos los niños y niñas; b) considerar que el número de profesionales de educación especial no va a crecer de manera significativa, por lo que ahora la integración dependerá casi exclusivamente de los profesores y las madres y los padres de los alumnos con necesidades educativa especiales y c) realizar una evaluación de los casos de integración más puntual, orientada a los aprendizajes logrados por los niños y niñas integrados.

## **El Contexto**

En este artículo presentaré primero el contexto en que se inició la integración educativa en México, posteriormente realizaré una evaluación de los principales avances del Proyecto Nacional de Integración Educativa (1995-2001) y, finalmente, mencionaré cuáles son los principales retos que, a mi juicio, enfrenta el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (2002 a la fecha) para hacer que la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares sea no solamente una práctica común en las escuelas de educación básica del país, sino que dicho Programa apoye el incremento de la calidad de la educación que reciben todos los alumnos.

---

En la década de los ochenta y los primeros años de los noventa se dio un avance impresionante de la educación especial en México. La educación especial en el país dependía de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), creada a finales de 1970 por decreto presidencial (Secretaría de Educación Pública, 2002), lo cual implicaba a sus directivos gozar de poder político y de gestión, que se reflejó en la construcción de numerosas escuelas de educación especial, en la realización y publicación de importantes investigaciones y textos de información especializada y en la aprobación, por parte de la Secretaría de Educación Pública, de muchas plazas de trabajo para este subsistema.

Antes de la puesta en marcha del proyecto de integración educativa:

1. La educación especial estaba conformada por servicios imprescindibles (Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial) y complementarios (Centros Psicopedagógicos, C.P., Grupos Integrados A, G.I. y las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, C.A.S.). Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) también se organizaban en servicios indispensables y complementarios (Secretaría de Educación Pública, 2002).
2. Las prácticas de los profesionales de educación especial se basaban en el modelo médico.
3. Los profesionales de la educación especial, salvo contados casos, no mantenían comunicación con los profesores de las escuelas regulares.
4. Los únicos profesionales de educación especial que trabajaban con algún contacto con las escuelas regulares eran los que atendían a los niños sobresalientes y los de grupos in-

tegrados. Los grupos integrados estaban formados por niños que reprobaban el primer grado y que eran reunidos en un salón de la escuela regular con el propósito de darles la preparación requerida para reingresar a sus grupos regulares. Esto último no ocurría, por lo que los grupos integrados continuaban a lo largo de la educación primaria. El resto del personal de educación especial trabajaba en sus propios espacios, ajenos a la educación regular.

5. En ocasiones, en los servicios de educación especial se negaba la atención a los niños con discapacidad ya sea porque así lo señalaba la normativa (CAPEPs), o porque los profesionales de la educación especial se consideraban poco capacitados para trabajar con esta población. Por esta razón, muchos niños y niñas con discapacidad severa quedaban totalmente excluidos del sistema educativo
6. En educación especial se aplicaban currículos distintos al de la educación regular, currículos en general menos exigentes. Los profesionales que trabajaban en estos centros tenían un enfoque orientado claramente a la rehabilitación.
7. Había muy pocas escuelas especiales. Generalmente, estas escuelas se ubicaban en zonas urbanas, por lo que las madres y los padres de los alumnos con discapacidad tenían que organizarse muy bien para que el traslado diario de estos niños no implicara el descuido de los demás hijos.

Los niños y niñas con discapacidad tenían alguna de las siguientes posibilidades durante su edad escolar:

- 1. Ingreso a la educación regular.** Era muy difícil encontrar alumnos con discapacidades evidentes dentro de los salones regulares. Cuando algunos maestros accedían a recibir a los niños con discapacidad en sus grupos, lo hacían como un favor muy especial a sus madres y padres, por lo que su estancia en

la escuela no quería decir que recibieran la educación que necesitaban. En muchas ocasiones, los juntaban con los demás alumnos y su aprovechamiento escolar dependía de su propio esfuerzo, del apoyo que recibían de sus padres y, en algunos casos afortunados, del apoyo de especialistas externos a la escuela. Pese a todo, se tiene que reconocer que hubo muchos maestros y maestras que recibieron a alumnos con discapacidad y que realmente hicieron un esfuerzo extra por apoyarlos, así fuera en las horas de recreo o de educación física e inclusive trabajando con ellos los fines de semana.

**2. Ingreso a alguna institución de educación especial.** En la educación especial prevalecía la idea de que lo mejor era mantener a los niños y niñas con discapacidad en las escuelas especiales o, en todo caso, suponer que a estos niños se les prepararía en educación especial para que estuvieran en condiciones de pasar o regresar a la educación regular (lo cual no ocurría, claro está). Estos niños y niñas con discapacidad adscritos a escuelas de educación especial seguían un currículo muy distinto y menos demandante que el utilizado en la educación regular. Sus maestros y sus madres y padres, además, no tenían mayores expectativas académicas para ellos, en términos generales. Constituía una práctica común que los alumnos permanecieran muchos años en la misma escuela de educación especial y en el mismo grado escolar con progresos mínimos en cuanto a su rendimiento académico y su socialización con niños sin discapacidad. De hecho, en algunas escuelas había la práctica del “dobleteo”, esto es, repetir necesariamente cada uno de los grados de la escuela primaria.

**3. Permanecer reclusos en sus casas.** Muchos, probablemente la mayoría de los niños y niñas con discapacidad, se quedaban encerrados en sus casas sin acceder a la oportunidad de educarse en las escuelas, de ser autónomos, de ser productivos y de influir decisivamente en su futuro. Su destino era la invisibilidad o, de lo contrario, la exclusión, la discriminación y el maltrato.

---

Ahora bien, ¿cuál era la situación en la educación regular?

En general, en esa época todavía prevalecían las siguientes nociones en la educación regular:

- a) Los profesores enseñaban “para el grupo”. El reto para el profesor consistía en encontrar metodologías que le permitieran enseñar a la mayoría de sus alumnos. Se pensaba que si algún alumno se quedaba atrás era su problema o el problema de sus padres, no del profesor.
- b) Entre los padres y las madres de los alumnos persistía la idea de que el mejor maestro era el más exigente, en el sentido de que sus alumnos eran “bien portados”, disciplinados y hacían muchas tareas.
- c) Asimismo, en esa época persistía la idea de que el buen profesor era el que reprobaba más niños, pues sus estándares eran tan altos que solamente los muy inteligentes o los que trabajaban mucho lograban la promoción al siguiente grado.
- d) No era raro, entonces, encontrar a niños con historiales impresionantes de reprobación, hasta tres, cuatro o cinco años repitiendo un grado (sin éxito, claro está).
- e) Todavía se concebía el trabajo docente como el esfuerzo por rellenar la cabeza de los alumnos con mucha información, poca reflexión y nada de crítica. El profesor entonces tenía que dictar conferencias magistrales como clases y a continuación los alumnos realizaban una serie interminable de ejercicios para memorizar los contenidos ofrecidos por el docente.
- f) Una de las actividades favoritas de los profesores era el dictado, pues en esos momentos solamente se escuchaba su voz y el trazo de treinta o cuarenta plumas sobre las hojas de los cuadernos.
- g) Los niños y niñas estudiaban para el examen y, con frecuencia, las únicas evaluaciones realizadas por el profesor eran las sumativas.

- h) En esa época no era raro que un alumno tuviera sus cuadernos tachoneados con crayola roja, con anotaciones del tipo: “No hizo la tarea.” “Es muy flojo”. Era mucho menos frecuente que hubiera anotaciones del tipo: “Juanito trabaja muy bien”, “Es un placer revisar los trabajos de María”.
- i) El currículo estaba saturado de contenidos que los alumnos tendrían que aprender y, en muchos casos, memorizar.
- j) Las maestras y los maestros pensaban que el currículo era totalmente prescriptivo y que los ajustes que le hicieran podrían ser sancionados. Al mismo tiempo, los profesores cerraban las puertas de sus salones y no permitían que nadie los observara o supervisara. ¡Ah, qué tiempos!

Como ya se comentó, en ese entonces era muy difícil encontrar alumnos con discapacidades evidentes dentro de los salones regulares. Quisiera insistir en que *hubo muchos maestros y maestras que recibieron a alumnos con discapacidad y que realmente hicieron un esfuerzo extra por apoyarlos*. La educación de los niños con discapacidad en la escuela regular necesariamente pasaba, entonces, por un esfuerzo extra del maestro, un esfuerzo por ofrecerle la educación individualizada que “necesitaba” ese niño o niña.

### ***Puesta en marcha de la integración educativa***

El año 1993 fue crucial para la historia de la educación básica del país y, particularmente, para la educación especial. Se suscribió, por parte de autoridades y el sindicato de maestros, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Sus antecedentes fueron la reforma al Artículo 3º. Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, en cuyo famoso artículo 41 se plantea el impulso a la integración educativa. La Modernización de la Educación Básica implicó la realización de las siguientes acciones: reorganización del sistema educativo, reformulación de planes y programas de



---

estudio, producción y renovación de materiales didácticos, establecimiento de un sistema nacional para la actualización de los profesores en servicio y programas destinados para atender específicamente a grupos de población en situación de marginación con riesgo de fracaso escolar.

Para la educación especial, tal vez el impacto más significativo de esta reforma tuvo que ver con la descentralización: la D.G.E.E. perdió su carácter de instancia nacional y se quedó como Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal. Esta situación provocó desconcierto, incertidumbre y cierta parálisis en los servicios de educación especial de muchos estados del país pues, para decirlo con franqueza, estaban habituados a seguir los lineamientos de la D.G.E.E.

En el año 1995 había dos grupos bien identificados dentro de la Secretaría de Educación Pública que intentaban promover la integración. Había otro grupo, fuera de la SEP, formado por algunos directivos y docentes de escuelas particulares y de organizaciones no gubernamentales que también iniciaron, tal vez de manera un tanto tímida, sus esfuerzos en pro o inclusive en contra de la integración educativa. Uno de los grupos internos dependía de la Asesoría del Secretario de Educación y en éste participaban directivos de la D.G.E.E. Sus principales acciones se ubicaron en la propuesta de reorganización de los servicios de educación especial y en algunas cuestiones técnicas, como la entrega de material didáctico a las USAER para apoyar la integración de los niños con discapacidad. El otro equipo dependía de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y contaba con el apoyo financiero y técnico del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. Su principal aportación fue el *Proyecto Nacional de Integración Educativa*, después *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*. Estos grupos eran, por desgracia, antagónicos y trabajaban por separado, inclusive con una distinta definición de integración educativa



y con distintos propósitos, siendo los del primer grupo, en mi opinión, de carácter administrativo-político y los del segundo, el cual yo dirigía, más técnico. Analicemos sus propuestas y resultados.

## **Asesoría del Secretario de Educación Pública-DGEE**

La Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal propuso el inicio formal<sup>2</sup> de la integración en el país mediante la reorganización total de los servicios de la educación especial. A la distancia podremos apreciar en su justa dimensión las consecuencias positivas y negativas de esta propuesta. Para decirlo muy directamente, el error más serio tiene que ver con la definición de la integración educativa, pues en un afán por cambiar sin cambiar demasiado, se propuso que se entendiera la integración como “educativa” o “escolar”. La “educativa” implicaba que en todas las escuelas de educación especial se debería seguir el currículo oficial y no currículos específicos, por discapacidad. La “escolar” implicaba el ingreso de los niños y niñas con discapacidad a las escuelas regulares (Poder Ejecutivo federal, 1995a y 1995b). A los padres de los niños correspondía la decisión de que sus hijos estudiaran en las escuelas de educación especial (ahora Centros de Atención Múltiple) o en las escuelas regulares.

Organizativamente, los cambios más importantes que se consiguieron fueron los siguientes:

- a) Transformación de las escuelas de educación especial en Centros de Atención Múltiple. Las escuelas de educación especial estaban organizadas de acuerdo con la discapacidad de los alumnos que atendían, esto es, escuelas para niños sordos, para niños ciegos, etc., quienes eran atendidos por

---

<sup>2</sup> Formal porque, como antes afirmé, los profesores han realizado la integración de muchos niños y niñas desde siempre.

- especialistas en cada discapacidad específica. Se propuso que estas escuelas se transformaran para que recibieran a niños y niñas con cualquier tipo de discapacidad. También se propuso que los grupos se organizaran por los niveles de edad de los alumnos, independientemente de su discapacidad y, como se mencionó antes, que siguieran el currículo regular, ya no más distintos currículos “especiales”.
- b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. El personal de los servicios complementarios de educación especial (C.P., G.I. y C.A.S.) pasó a formar parte de las USAER para atender a los alumnos correspondientes a lo que entonces era la educación básica (solamente la primaria). Con relación al preescolar, el personal de los CAPEPs también se organizó en forma similar a las USAER.
  - c) Creación de Unidades de Orientación al Público.

### ***Principales logros***

**Centros de Atención Múltiple.** En mi opinión, y de acuerdo con lo expresado por los responsables del proyecto de integración educativa de los distintos estados del país en las reuniones nacionales que sostuvimos durante la vigencia del proyecto, los Centros de Atención Múltiple que han intentado seguir los lineamientos marcados por las autoridades, en términos generales, son un caos. En un salón es posible encontrar alumnos de la misma edad, con distintas discapacidades (ceguera, sordera, parálisis cerebral, autismo, etc.) e incluso alumnos sin discapacidades (¡hasta un 30%! de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública –SEP, 2002), estudiando el mismo Libro de Texto Gratuito correspondiente al grado, independientemente de si saben leer y escribir y si muestran algún interés en los contenidos. Los maestros muestran mucho desconcierto e insatisfacción, pues estaban especializados en atender a alumnos con una discapacidad específica y de repente atienden a alumnos de discapacidades diversas que consecuentemente tienen distintos perfiles de habi-

lidades y conocimientos y tienen que seguir un currículo distinto al que estaban acostumbrados, currículo que en general no les hace mucho sentido.

Muchos otros CAMs, de hecho tal vez la mayoría, han optado por cambiar de manera muy superficial. Por ejemplo, forman subgrupos de niños de acuerdo con su discapacidad para enseñarles de una manera más efectiva. Algunos otros buscan satisfacer la demanda de sus autoridades con respecto al número de alumnos atendidos funcionando como Centros Psicopedagógicos, esto es, dan “terapias” a los alumnos enviados por la educación regular una o dos veces por semana, una hora por consulta. Muchos maestros aplican en sus grupos una combinación del currículo regular con el anterior currículo especial o siguen aplicando el especial. Utilizan instrumentos diagnósticos francamente anacrónicos y basados en el modelo médico. En algunos CAMs no aceptan a niños y niñas con discapacidades severas. Hasta hace poco tiempo (tal vez un par de años) desistieron del “dobleteo”. De acuerdo con versiones no corroboradas, las autoridades educativas impusieron algunas cuotas para la permanencia de los CAMs. Por ello y para lidiar con la amenaza de cierre, algunos centros han optado por evitar que los alumnos sin discapacidad pasen a la educación regular y no han promovido la integración de un número probablemente muy grande de niños y niñas que no presentan necesidades educativas tan especiales que las escuelas regulares no pudieran satisfacer, esto es, que necesitan de la aplicación de algunos programas de regularización que les permitan acercarse al nivel de conocimientos de los demás alumnos.

**Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).** Los profesionales de las USAER (con excepción de los que trabajaban como integrantes de las Unidades de Grupos Integrados), sufrieron cambios importantes en sus condiciones laborales. De trabajar en sus propios edificios y cubículos, tuvieron que trasladarse a las escuelas, en las que con

frecuencia trabajan en las bodegas o en los salones de usos múltiples (en el mejor de los casos), e incluso al aire libre. De ser buscados por sus “pacientes”, ahora ellos tienen que acudir a los salones a identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales. De atender de manera selectiva un par de veces a la semana (o menos) a los alumnos, tuvieron que asistir al menos a cinco escuelas para trabajar no tanto con los alumnos, sino más bien con los profesores. De trabajar de manera muy autónoma, han tenido que asumirse como apoyos a los profesores, madres y padres y, a veces, de los niños. De trabajar bajo el marco teórico de la discapacidad o modelo médico, tuvieron que pasar al modelo educativo, el de las necesidades educativas especiales.

El reto para estos profesionales fue, como podrá apreciarse, sumamente exigente. De hecho, en principio, intentaron reproducir en las escuelas regulares el modelo de los Centros Psicopedagógicos: identificaban a los alumnos con necesidades educativas especiales, los atendían en las aulas de apoyo (un día a la semana) y los regresaban al grupo, sin mantener contacto con el profesor. Por fortuna, estos intentos poco a poco se han ido esfumando. Se puede afirmar que, gradualmente, estos profesionales de las USAER (claro, no todos) se van apropiando del modelo de trabajo implicado en la integración y cuando reciben el apoyo que necesitan, son sus principales promotores.

**Unidades de atención al público.** Estas unidades nunca estuvieron lo suficientemente bien definidas en sus funciones, de tal forma que su inoperancia las condenó rápidamente a su extinción; en algunos casos dieron lugar a los Centros de Recursos, espacios en los que el personal de educación especial, regular y las madres y los padres pueden acudir para recibir información y orientación con respecto a las posibilidades y dificultades de los alumnos, concentran bibliografía especializada, teóricamente pueden acceder a internet y cuentan con una hemeroteca.

**Otras acciones:** este equipo, conformado por la Asesoría del Secretario y de la DGEE realizó un Censo Nacional de personas con discapacidad (Poder Ejecutivo Federal, 1996), cuyos resultados (aunque muy cuestionados) son los únicos datos objetivos con que contamos. Elaboraron un Curso de Integración Educativa que se aplicó durante algún tiempo en algunos estados y coordinaron a un equipo internacional para la elaboración de recomendaciones para la realización de adecuaciones curriculares.

### ***Proyecto de integración educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal***

Con base en los resultados del estudio *Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional* (García et al. 2003a), realizado por el equipo técnico de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal durante los ciclos escolares 1995-1996, se consideró conveniente la realización de un proyecto que pudiera ofrecer respuestas a los principales problemas identificados en ese trabajo. Así, tomando en cuenta los datos de esa investigación y de acuerdo con las conclusiones que se derivaron de algunas experiencias internacionales, el proyecto se encaminó a estudiar la viabilidad de la aplicación de un conjunto de acciones orientadas a la integración educativa que, a su vez, *coadyuvaran al mejoramiento de la calidad de la educación*. Es decir, que no sólo beneficiaran a los niños con necesidades educativas especiales, sino también al resto de los alumnos. Este proyecto recibió el apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España y de la Secretaría de Educación Pública.

Las principales condiciones que tomaron en cuenta para el desarrollo de experiencias de integración educativa eran:

- a) En primer lugar, el trabajo conjunto entre los profesores de educación regular y los profesionales de educación especial
- b) La reorganización académica de los centros escolares

- c) La aplicación de programas de información y sensibilización a la comunidad educativa
- d) La actualización de los docentes regulares y del personal de educación especial
- e) La aplicación de procedimientos de evaluación más diversificados, formativos y continuos
- f) La dotación de materiales didácticos a las escuelas
- g) La realización de acciones sistemáticas de seguimiento, que permitieran contar con la información más confiable y actualizada
- h) El fomento de una metodología de enseñanza que tomara en cuenta las necesidades educativas especiales que presentaban algunos niños
- i) La organización adecuada del aula para facilitar las medidas anteriores, y
- j) El desarrollo de una cultura de investigación educativa centrada en la práctica cotidiana.

### **Características generales del proyecto**

El proyecto Integración Educativa tuvo como propósito general la creación de las condiciones más favorables que, al interior de las escuelas y aulas regulares permitieran, lo repetimos y subrayamos, augmentar la calidad de la educación que se ofrecía a los alumnos con necesidades educativas especiales y a todos los alumnos. El proyecto dependía en buena medida de la colaboración entre los profesionales de educación especial y los profesores de las escuelas regulares, a tal grado que se definió a los niños y niñas integrados como aquéllos que estudiaban en las escuelas y aulas regulares, se beneficiaban de los apoyos personales y adecuaciones curriculares que necesitaban y cuyos profesores, padres y madres recibían el apoyo del personal de educación especial (García *et al.*, 2000b).

Se buscaba un cambio radical en el marco teórico que sustentaba la práctica de los profesionales de la educación especial: pa-



sar del enfoque clínico al educativo. El enfoque clínico consistía en que: a) la educación especial atendía a “pacientes”, más que a alumnos; b) el diagnóstico con frecuencia consistía en buscar la etiqueta que correspondía a la “patología” del estudiante; c) generalmente, los padres y las madres de los alumnos con discapacidad tenían que llevar a los niños a los servicios especiales, y d) no existía la opción de que estos niños y niñas estudiaran en las escuelas regulares. El enfoque educativo tenía las siguientes premisas: a) los niños y niñas son alumnos; b) alumnos con necesidades educativas especiales demandan que la escuela busque los recursos que necesitan para aprender de acuerdo con sus capacidades diferentes; c) los servicios de educación especial deben estar disponibles en las escuelas y d) el personal de educación especial es un personal de apoyo a la educación regular. En pocas palabras, se buscó pasar del enfoque de la discapacidad al de las necesidades educativas especiales.

Para el logro de los objetivos mencionados, la promoción de la integración y aumento en la calidad de la educación que recibían los niños y niñas en las escuelas regulares, se aplicaron cuatro programas:

**Programa de Actualización.** Constó de una fase intensiva y una fase permanente. La primera, el Seminario de Actualización generalmente de 20 horas de duración y con temas de trabajo claramente definidos, lo cursaron todos los profesores de las escuelas que participaron en el proyecto y los profesionales de educación especial que apoyaban a estas escuelas. La segunda, consistió en reuniones mensuales a las que asistía todo el personal de la escuela o, por lo menos, los profesionales de educación especial y los maestros y maestras que atendían directamente a los alumnos con necesidades educativas especiales con el fin de compartir opiniones y experiencias en relación con la integración de los alumnos o de buscar maneras más efectivas de aumentar la calidad de la enseñanza que proporcionaban.



---

**Programa de Seguimiento de los Niños con Necesidades Educativas Especiales (SISNE).** Este programa consistió en la aplicación de encuestas para obtener la información más relevante del proceso de integración de los alumnos y en la captura de los principales datos de la Evaluación Psicopedagógica, así como de los avances y dificultades de los niños y niñas integrados. Esta información se captura, organiza, sintetiza, reporta y comunica gracias a un software diseñado *ex profeso*.

**Programa de materiales didácticos.** A través de este programa se dotó a las escuelas participantes de un conjunto de materiales didácticos para apoyar el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales y de todos los niños y niñas.

**Programa de Experiencias Controladas.** Consistió en planear y realizar un seguimiento cercano y cuidadoso de experiencias de integración, de tal forma que se pudiera ofrecer a los niños y niñas integrados, a sus profesores y a sus padres los apoyos necesarios para garantizar la integración.

### ***Estrategia de trabajo***

Se decidió que la estrategia que mejor podría funcionar, tanto para operar el proyecto como para darle posibilidades de expansión en cada uno de los estados participantes, consistiría en formar a un grupo de investigadores en cada uno de los estados (llamado equipo local). Este equipo sería el responsable de coordinar las acciones del proyecto, con la supervisión y el apoyo del equipo de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (equipo base) y con el respaldo y apoyo de un grupo de expertos españoles con un gran reconocimiento internacional por sus aportaciones en el campo (en adelante, equipo español, formado por los doctores Antonia Casanova, Ignasi Puigdemívol y Ma. Victoria Reyzábal).

El equipo base capacitó ampliamente a los equipos locales para la conducción de los distintos programas y para la coordinación general del proyecto. Una vez realizada esta capacitación, los equipos locales iniciaron las acciones necesarias para la integración de los alumnos en las escuelas de sus entidades.

En resumen, la estrategia adoptada consistió en formar a los investigadores y crear las condiciones de trabajo que consistían en buscar que en las escuelas se asumieran los enfoques y las acciones del proyecto, y posteriormente permitir que los equipos estatales, junto con sus autoridades, definieran las características que debería tomar el proyecto en sus entidades, según sus necesidades.

El procedimiento que se siguió para poner en marcha el proyecto en cada una de las escuelas fue el siguiente:

- Preselección de las escuelas que participaron en la investigación.
- Presentación del proyecto a los responsables de primaria, preescolar, de educación especial (cuando éste no era el coordinador del proyecto), a los jefes de sector, a los supervisores y a los directores de educación regular como de educación especial.
- Presentación del proyecto en las escuelas para asegurar su aceptación por parte del personal (supervisores de educación regular especial, director, maestros de grupo, USAER completa).
- Selección definitiva de las escuelas participantes.
- Realización de una labor de sensibilización e información a los padres y madres de las escuelas participantes.
- Preselección de los alumnos candidatos a participar en el proyecto.
- Organización del seminario de actualización (fase intensiva) para todos los profesores de la escuela y los integrantes de las USAER que la atendían.

- Organización de las reuniones mensuales del seminario permanente.
- Realización de las evaluaciones psicopedagógicas con el fin de precisar quiénes serían los alumnos con necesidades educativas especiales que participarían en la investigación.
- Elaboración del Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC) con la participación del maestro de apoyo y del profesor de la escuela regular.
- Realización de las evaluaciones del proyecto (continuas, con evaluaciones más puntuales a mediados y a finales del año lectivo).
- Visita frecuente a las escuelas y a los salones de clase para identificar los posibles problemas y proponer las soluciones.

### **Colaboración equipo base, equipo español y equipos locales**

Los integrantes del equipo base visitaban los estados participantes por lo menos en tres ocasiones durante cada ciclo escolar. Por su parte, los integrantes del equipo español visitaban nuestro país dos veces al año para asistir a las escuelas con el fin de apoyar a los integrantes de los equipos locales, a los maestros de la escuela regular y a los profesionales de educación especial mediante la supervisión y asesoría.

### ***Logros del proyecto por programa:***

**1. Seminario de actualización.** Los resultados de las evaluaciones realizadas durante el desarrollo de la fase intensiva, tanto en la etapa de investigación como de aplicación, permiten afirmar que ésta cumplió satisfactoriamente con los propósitos para los que fue diseñada. De acuerdo con los datos obtenidos, se pudieron abordar y analizar con la suficiente amplitud y profundidad los principales conceptos sobre las necesidades educativas especiales y la integración educativa, y también propiciar la reflexión

---

de los participantes sobre las implicaciones en el manejo y aplicación de estos conceptos en el ámbito de la educación básica. Para el año 2002 habían participado casi 11,500 profesores de las escuelas regulares, un poco más de 6,000 profesionales de educación especial y casi 2,000 invitados especiales (maestros de la Universidad Pedagógica, de las Normales, autoridades de los DIF estatales, padres y madres de alumnos integrados, entre otros).

De acuerdo con la opinión casi unánime de los participantes, mediante la realización de las actividades que conforman el material de trabajo, se logró establecer que la atención de las necesidades educativas especiales implica una conducción abierta y flexible del currículo y la planeación de estrategias diversificadas de enseñanza para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas integrados y de todo el alumnado. Del mismo modo, se reflexionó acerca de la problemática de la evaluación escolar, en cuanto a los criterios y procedimientos que sustentan las prácticas evaluativas y su trascendencia para el trabajo docente y el aprendizaje infantil, en particular la pertinencia de tales criterios y procedimientos en el contexto de la integración educativa. Asimismo, se lograron abordar los aspectos más significativos de la relación entre la escuela y los maestros con los padres y madres de familia, fundamentalmente con el propósito de establecer líneas de colaboración que se tradujeran en beneficios para apoyar el trabajo educativo y para las mismas familias, lo que tuvo consecuencias favorables para una mejor atención a las necesidades de los alumnos integrados.

Los participantes valoraron de una forma muy positiva las actividades propuestas en el seminario, el material (textos para cada uno de los participantes y textos y videos para las escuelas), los contenidos y la conducción de las sesiones por parte, fundamentalmente, de los integrantes de los equipos locales. Asimismo, los participantes destacaron la utilidad del seminario para lograr cambios sustantivos en las prácticas docentes.

Con respecto a la fase permanente, ésta se realizaba al interior de cada escuela y era coordinada por alguno de los integrantes de las USAER. Los comentarios realizados por los participantes destacan la importancia estratégica de las reuniones, el aprendizaje obtenido, la mejora en la práctica de los docentes, el intercambio de experiencias y la continuidad de la actualización, principalmente.

**2. Programa de materiales didácticos.** El paquete de materiales constó de 59 artículos distintos para cada escuela primaria y de 52 en el caso de los preescolares. Ejemplos: instrumentos musicales (tambor, pulsera de cascabeles, platillos, claves), láminas de aparatos y sistemas del cuerpo humano, pizarrón imantado, grabadora, cuentos audiograbados, etc.

Estos paquetes se entregaron a las 46 escuelas primarias y preescolares de Colima, San Luis Potosí y Tabasco, estados que participaron al inicio del proyecto.

La valoración de estos materiales indicó que los profesores de la escuela regular y los maestros de apoyo los consideraron útiles para apoyar el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y también útiles para el resto de los alumnos de sus grupos. Esta opinión fue corroborada por las observaciones directas que hicieron los investigadores. A pesar de lo anterior, se decidió la suspensión del programa por las siguientes razones:

- a) Su costo: con el paso del tiempo, se sumaron muchas escuelas a la investigación y dotarlas de materiales didácticos hubiera implicado la cancelación de otros programas.
- b) A pesar de los resultados favorables, el programa no mostró ser determinante para favorecer la integración de los alumnos.
- c) Los profesores de algunas escuelas intentaron ingresar al proyecto con el propósito de obtener los materiales.

**3. Programa del Sistema de Seguimiento de los Niños con Necesidades Educativas Especiales (SISNE).** Como se mencionó, implicó la elaboración de un programa de cómputo para sistematizar la información de los niños y niñas integrados. Este sistema ha enfrentado distintas dificultades para su operación, pues los programadores tuvieron grandes dificultades para organizarlo de tal manera que los datos pudieran intercambiarse por la internet. De hecho, es apenas ahora (finales de 2006) que aparentemente podrá utilizarse de manera masiva. Tal vez la mayor utilidad del SISNE, aparte de constituir un medio de comunicación, radique en la obligación que impone a sus usuarios para asumir de manera activa los principales principios de la integración educativa, pues se solicita información congruente con la definición de niño integrado, integración educativa, necesidades educativas especiales y adecuaciones curriculares, por poner algunos ejemplos.

**Programa de experiencias controladas.** El objetivo de este programa consistió en integrar alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a las escuelas y aulas regulares. Al tomar en cuenta las características particulares de nuestro país, esta integración no consistió solamente en el paso de algunos alumnos de educación especial a la escuela regular, sino también en la identificación de los alumnos con necesidades educativas especiales que ya estaban en las aulas regulares para proporcionarles los apoyos que requerían.

Los principales logros alcanzados por el proyecto fueron:

Para el ciclo escolar 2002 el número de escuelas regulares que participaban en el proyecto era de 642 (23 instituciones de educación inicial, 121 preescolares, 479 primarias y 19 secundarias). En cuanto a educación especial, participaban 328 USAER, 22 CAM y 23 CAPEPs (este dato es particularmente importante por el potencial de atención de estas instituciones). El total de niños y niñas



---

integrados ascendió a 2,827. De éstos, 1,695 presentaban discapacidad (61% discapacidad intelectual, 19% auditiva, 13% motora, 5% visual y 2% múltiple) y 1,132 eran niños y niñas sin discapacidad (41% problemas de aprendizaje, 30% problemas del ambiente social y familiar, 15% problemas de lenguaje, 13% problemas de conducta, 1.4 autismo, 0.6 aptitudes sobresalientes, 2% otros). El 65% de los alumnos integrados cursaban del primero al cuarto grado de la primaria (SEP, 2004).

En el ciclo 1997-1998 se evaluaron de manera muy detallada las experiencias de integración (García et al. 2003b); después no se pudo continuar esta evaluación por la sobrecarga de trabajo a que se vieron sometidos los integrantes de los equipos locales, pues cada año se duplicaba el número de escuelas y niños que participaban en el proyecto. Sin embargo, en las reuniones nacionales que se organizaron para evaluar los avances del proyecto, el consenso era unánime: la gran mayoría de los alumnos y alumnas integrados se estaban beneficiando de manera muy importante en cuanto a su socialización, sus aprendizajes escolares y su desarrollo personal.

Los datos del ciclo 1997-1998 mostraron, entre muchos otros resultados, que los logros considerados como “muy buenos” en el área social estuvieron por encima de las expectativas. Esto es, el 32% de los maestros integradores esperaba que, como producto de la integración de los alumnos, éstos obtuvieran resultados regulares en el área social, el 59% esperaba que fueran buenos y el 9% que fueran excelentes. Al finalizar el ciclo escolar, el 14% de estos maestros integradores consideró que los resultados fueron regulares, el 49% que fueron buenos y el 38% que fueron excelentes (no hubo maestros que esperaran o consideraran que los resultados fueran malos o muy malos). En el área académica hubo resultados menos espectaculares y consistentes, como podrá apreciarse en los datos de la siguiente tabla.



Expectativas de los maestros integradores en cuanto al desempeño de los niños integrados en seguimiento y logros obtenidos.

Area	Aspectos	Muy buenos	Buenos	Regulares
Social	Expectativas	9%	59%	32%
	Logros	38%	49%	14%
Académico	Expectativas	20%	70%	10%
	Logros	33%	53%	14%

Al analizar de manera más específica el rendimiento escolar de los alumnos integrados *en relación con el resto del grupo* considerando el promedio final, se observó lo siguiente: el 88% de los niños con necesidades educativas especiales de preescolar y el 60% de los alumnos de primaria alcanzaron un nivel de rendimiento entre regular y muy bueno (calificaciones entre 7 y 10), mientras que el 12% de los niños con necesidades educativas especiales del nivel preescolar y el 39% de los alumnos de primaria lograron un nivel malo o muy malo (calificaciones de seis o menos).

Grupos/ calificaciones	10 y 9	8	7	6	< 6
Grupo preescolar	55%	33%	10%	< 1%	0%
Niños nee preescolar	25%	30%	33%	12%	0%
Grupo de primaria	30%	37%	20%	9%	4%
Niños nee primaria	12%	20%	28%	20%	19%

Sin embargo, si se hace una comparación *intrasujeto*, esto es entre el nivel que tenían los alumnos con necesidades educativas especiales al inicio y al final del curso en el área académica, los resultados son los siguientes: en el nivel de preescolar, alcanzaron un rendimiento entre bueno y muy bueno el 96% (un solo niño alcanzó un rendimiento regular). En primaria, el 59% alcanzó los niveles

---

bueno y muy bueno, 34% un nivel regular y solamente el 6% tuvo un nivel malo, de acuerdo con lo que expresaron sus profesores.

Después de que pudieron experimentar la integración educativa en sus escuelas, el 94% de los directores, el 100% de los maestros integradores, el 96% de los maestros de apoyo, el 96% de los maestros no integradores y el 95% de los especialistas opinó que la integración fue buena o muy buena.

Un dato de gran importancia es que, después de haber experimentado la integración educativa en sus escuelas, todos los maestros de apoyo, los maestros no integradores, los especialistas y los maestros integradores entrevistados (con excepción del 1% de estos últimos), estaban dispuestos a recibir o a seguir atendiendo niños y niñas con necesidades educativas especiales en el contexto de la integración educativa, aunque algunos (25%) ponían ciertas condiciones, por ejemplo que se contara con el apoyo necesario del personal de educación especial y que se consiguieran en las escuelas los espacios adecuados para el trabajo y los materiales necesarios.

En la opinión de quienes participaron en el *Seminario de educación inclusiva en México: situación actual y desafíos para el futuro* (García, 2005), organizado en la Ciudad de México a finales de 2004 por el Banco Mundial, la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad (Presidencia de la República), la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa y Disabled People's, se han dado notables avances en el proceso de integración educativa en nuestro país, entre ellos:

1. Cada vez hay una mayor claridad conceptual entre los profesores de educación regular y especial con respecto a las necesidades educativas especiales.

2. Hay una idea más compartida entre los profesionales de la educación especial de que su enfoque de trabajo debe ser el educativo, no el médico.
3. Los profesionales de la educación especial han aceptado, en términos generales, que su labor fundamental es el apoyo a los profesores y profesoras de las escuelas regulares y a los padres y madres de familia. Por tanto, han aceptado trabajar al interior de las escuelas regulares y con una comunicación constante con los profesores de la escuela regular.
4. Se han incrementado de manera notable las experiencias de integración. En términos generales, se puede afirmar que estas experiencias benefician a los alumnos integrados, pero benefician todavía más al resto del grupo, pues una buena integración está necesariamente asociada con cambios en las prácticas de los profesionales de educación especial y de los profesores de la escuela regular, quienes imparten una educación de mayor calidad.
5. Se ha incrementado sustancialmente el número de escuelas que se autodenominan como integradoras.
6. Hay esfuerzos muy destacados de muchas escuelas por lograr una relación distinta con los padres y las madres de familia.

**Otros logros.** Para la operación del proyecto se elaboraron distintos materiales de difusión y de apoyo a los maestros de educación regular y profesionales de educación especial:

- *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular* (García et al. 2000c), que consta de cuatro textos (se han publicado dos ediciones)
- *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva* (Romero y Nasielsker, 1999), del cual se han publicado dos ediciones

- *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica* (Romero, 1999)
- La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias (García et al. 2000b), también con varias ediciones
- *Libro de apoyo para el aprendizaje de la lectura y la escritura* (Gómez-Palacios, 2001)
- *Guía de estudios* García et al. 2000d) y el *Libro de lecturas* del Curso Nacional de Integración Educativa (García et al. 2000e)
- Tres series de televisión: *Integración educativa* (con seis programas cada una), y dos series de *Escuela y diversidad* (con cuatro programas cada una), transmitidas en la Barra de Verano de Edusat y que han sido distribuidas a las escuelas participantes (García et al. 1998, 1999, 2000a y 2001a)
- *Documento Individual de Adecuación Curricular de Primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto* (García et al. 2001b)
- Encuesta y software del *Sistema de seguimiento de los niños y niñas con necesidades educativas especiales* (García et al. 2005)
- Serie seis carteles llamados *Todos en la misma escuela* y un disco interactivo con el informe final del proyecto (Escandón et al. 2003).

Gracias al proyecto y al PNFEEL, se logró un cambio de las políticas de promoción y certificación de los alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que ahora los docentes pueden evaluar, promover y certificar con base en las adecuaciones curriculares que diseñaron para estos niños y niñas. Con esto se elimina el temor de muchos maestros y maestras de las escuelas regulares de cambiar sus prácticas evaluativas, regidas puntualmente por lineamientos oficiales.

Por otra parte, en 1999 el equipo base participó en el diseño y elaboración de los programas de la materia Necesidades Educativas Especiales que se incluyó en el currículo de las Licenciaturas en educación primaria y preescolar.

---

En suma, el éxito del proyecto se puede apreciar por el hecho de que para el año 2001 se logró su transformación en Programa Nacional y para el año 2002 este anuncio se convirtió en una realidad (el PNFEIE). Este resultado, sin embargo, no está exento de riesgos.

### ***Principales retos***

En mi opinión, tres años después de que el proyecto de *integración educativa* se convirtiera en el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*, se observa cierto estancamiento en el proceso de integración. Corresponde a los responsables del Programa en los ámbitos federal y estatal evaluar si la anterior afirmación es válida y, en su caso, buscar las acciones que permitan impulsar nuevamente el proceso de integración. No debemos permitir que la afirmación realizada por Gudiño (1988) adquiera credibilidad:

“El discurso de la *integración educativa* se presenta como algo innovador, como una gran paso de la ‘Modernización de la Educación Básica’ una mera repetición de anteriores discursos (educación para todos, no segregación, educación de calidad), mientras que los resultados muestran a un Sistema Educativo que crea ‘analfabetas funcionales’, una mayor segregación y una saturación de servicios, que sólo dan cuenta de cómo al crearse un significativo de discapacidad, da lugar a la aparición de un sin número de discapacitados de los que el Sistema Educativo pierde todo control, en donde las ‘buenas intenciones’ son sólo eso, puesto que no lo gran concretarse” (p. 32).

Me permito proponer algunas consideraciones que pueden ser útiles para todos aquellos profesionales interesados en promover la integración educativa:

1. Resulta casi inevitable que la masificación de acciones conlleve la pérdida de calidad. Sin embargo, es de la mayor importancia que los integrantes de los equipos estatales hagan su mejor esfuerzo para preservar el contacto con todos los profesionales involucrados en la integración, pero fundamentalmente con las madres, los padres y los niños y niñas involucrados con el fin de brindarles los apoyos necesarios y de esta manera mantener o incrementar la calidad de los apoyos para que la integración sea exitosa.
2. No se debe perder en el Programa el énfasis puesto en el proyecto a la integración como una estrategia orientada al incremento en la calidad de la educación. Si no se revierten las situaciones mencionadas en el apartado de condiciones que prevalecían (y prevalecen) en la educación regular, la integración no es viable. Los profesores y profesoras pueden y deben cambiar sus prácticas con el fin de atender a la diversidad. Esta es la base de la integración.
3. Tampoco se debe perder el énfasis que pusimos en el proyecto con respecto a la formación de escuelas integradoras. Para ello se requiere una nueva cultura escolar, cuya formación no se logra en el corto plazo, que implica que los directivos y los profesores construyan una visión común con respecto a la misión de su escuela y acuerden los mecanismos para su operación.
4. La evaluación periódica de los avances de la integración en México es un imperativo ineludible. No es suficiente con argumentar desde el punto de vista teórico o filosófico acerca de la integración (Brantlinger, 1997 y Croll y Moses, 1998), sino que hacen falta datos empíricos. Sin embargo, también resulta importante que las distintas evaluaciones no se remitan exclusivamente a datos estadísticos relacionados con el número de alumnos inte-



grados o número de escuelas integradoras o profesores y profesionales que han cursado los Seminarios, sino que se debe hacer un esfuerzo para evaluar la calidad de la educación ofrecida a los alumnos con necesidades educativas especiales y al resto de los alumnos de manera más puntual y casuística.

5. Algunos indicadores que pueden usarse en la evaluación de la calidad son:
  - a) el manejo del currículo por parte del docente
  - b) la realización de adecuaciones curriculares
  - c) la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los niños
  - d) el tipo de relación establecida por la escuela con los padres y las madres
  - e) la entrega de los apoyos que necesitan los alumnos
  - f) el tiempo invertido en la docencia versus al tiempo invertido en el control de la disciplina de los alumnos o en asuntos administrativos
  - g) la promoción del desarrollo en valores
  - h) el grado de compromiso del colectivo de la escuela con la integración y
  - i) la continuación de los seminarios de actualización en su fase permanente, entre otros.
  
6. Los Centros de Atención Múltiple, no lo olvidemos, también imparten educación a los alumnos con discapacidades severas. Por ello, propongo la utilización de los mismos indicadores para evaluar la calidad de la educación que se ofrece en estas instituciones.
  
7. Proponer la discusión abierta, franca y racional con respecto a cuál o cuáles deben ser los modelos de funcionamiento para los Centros de Atención Múltiple. Muchas de estas instituciones han ido encontrando su propio equilibrio, pero trabajan a trasmano.



8. Funcionarizar los Consejos Escolares de participación Social. Es urgente buscar y encontrar los mecanismos que permitan la participación de la sociedad en las decisiones relacionadas con la educación de los niños y niñas. Hasta la fecha, la instalación y operación de estos Consejos ha sido frenada por la tensión que se establece entre educadores, autoridades civiles y madres y padres de familia, tensión relacionada con intereses políticos.
9. Funcionarizar las Reuniones de Consejo Técnico en las escuelas. Las investigaciones realizadas por la Dirección General de Investigación Educativa y las mismas experiencias del proyecto Integración Educativa apuntan que la calidad de la educación que imparten las escuelas como un todo solamente se puede incrementar si los profesores y profesoras dialogan, discuten, estudian, proponen, planean y organizan de maneras distintas los centros escolares. Sin embargo, a la fecha todavía es más que frecuente que las reuniones de Consejo Técnico sirvan para expresar y dirimir desacuerdos personales o grupales o para la organización de algunas fiestas cívicas. Por ello, es imprescindible que las autoridades educativas promuevan la funcionalización de estos Consejos, lo que implica capacitar a los docentes y dotar a las escuelas de los recursos económicos necesarios para este fin. Por ejemplo, se puede oficializar el tiempo para la realización del trabajo colegiado entre los profesores de la escuela regular y los profesionales de educación especial. A la fecha, esta falta de tiempo se ha resuelto gracias a la buena disposición de los involucrados y al apoyo de algunos de los directivos (jefes de sector, supervisores y directores).
10. La experiencia nos ha enseñado que hay dos grupos de niños cuya integración resulta más retadora para las escuelas. Me refiero a los niños y niñas sordos que por primera vez están asistiendo a las escuelas regulares sin haber adquirido un sistema de comunicación eficiente. Me parece que tene-

mos que insistir en que estos niños adquirieran algún sistema de comunicación para que su estancia en el salón sea más productiva. El otro grupo está conformado por los niños con conductas difíciles, disruptivas. Hemos constatado que una de las cuestiones que más preocupan a los profesores de las escuelas regulares tiene que ver con el “control del grupo”, con la disciplina. Aparentemente, muchos profesores carecen del instrumental metodológico necesario para promover entre sus alumnos un ambiente cordial, confortable, seguro y de respeto entre todos, por lo que invierten mucho tiempo y esfuerzo en mantener el control de los niños. La presencia de un niño con dificultades de autocontención en un salón con un maestro poco preparado puede generar mucha tensión en el grupo y la adopción de medidas disciplinarias más severas que pueden culminar en la expulsión de estos niños disruptivos. El reto entonces consiste en promover entre los profesionales de la educación una mayor conciencia de la importancia de la formación valoral y de estrategias viables para su promoción.

11. El proyecto *Integración educativa* se diseñó para promover la integración educativa y coadyuvar en el mejoramiento de la calidad de la educación impartida en las escuelas regulares. Su estrategia principal consistió en acercar a los servicios de educación especial a las escuelas regulares, esto es, promovió el acercamiento entre los profesores y los integrantes de las USAER, los CAPEPs e incluso con los CAMs. En los Seminarios de Actualización para la integración, por ejemplo, solicitábamos a todos los profesores y profesoras de las escuelas de alguna zona su participación voluntaria en el proyecto. Después, reuníamos al personal de las escuelas regulares con el personal de la USAER y con profesionales de otros ámbitos (DIF, Escuelas Normales y UPN, por ejemplo) y trabajábamos durante una semana los contenidos de estos seminarios. Gran parte del trabajo implicaba la formación

de equipos heterogéneos para analizar distintas cuestiones teóricas o para hacer propuestas prácticas. Para muchos profesionales de educación especial, esta fue la primera vez que trabajaron codo con codo con sus compañeros de la escuela regular y la norma fue que la experiencia fue muy enriquecedora para ambos. En conclusión, los datos aparecidos hasta la fecha indican que la estrategia fue la apropiada (SEP, 2004). Sin embargo, debemos enfrentar un hecho: la educación especial en el país atiende al 10% de su demanda y esta situación, a pesar de las necesidades actuales y de nuestros mejores deseos, se ve muy difícil que mejore significativamente. Por ello, los equipos locales encargados de la integración deben hacer un esfuerzo especial por atender a los maestros y maestras regulares sin poner como condición que reciban el apoyo cercano de los profesionales de educación especial. Los profesores no pueden, sin embargo, quedar sin asesoría. Se debe impulsar la formación de más Centros de recursos para que algunos especialistas estén siempre disponibles y para que los profesores y profesoras puedan acceder a la información vía la internet.

Quedan muchos pendientes para conseguir que la integración educativa contribuya a la mejoría de la educación básica que se imparte en nuestro país. El éxito de la integración depende de muchos factores, no solamente de la institución escolar (Puigdemívol, 2000, p. 241). Dejo al lector la evaluación y la reflexión sobre experiencias personales en las que defina qué tanto han cambiado las prácticas de los maestros regulares y de los profesionales de educación especial que se mencionaron al inicio del presente trabajo. Debe tomarse en cuenta que, como lo señala Lus (1999), "el movimiento por la integración de personas con necesidades educativas especiales... necesita ser gradual, consensuado, que nadie se considere su dueño y que todos los actores de la comunidad educativa estén involucrados en él" (p. 15). Esta reflexión es especialmente importante porque, como se dijo, no se prevé un

---

crecimiento exponencial de la educación especial en el país, de tal suerte que el futuro de la integración educativa va a depender principalmente de los esfuerzos de los profesores de las escuelas regulares y de las madres y padres de los niños con y sin necesidades educativas especiales.

Aunque la integración educativa en México ha tenido avances impresionantes en los casi diez años en que se ha promovido de manera oficial, es mucho lo que tenemos que avanzar para lograr que todos los alumnos con y sin necesidades educativas especiales reciban la educación de calidad a la que tienen pleno derecho. Para eso debemos trabajar también por una mayor integración de quienes estamos comprometidos con este proceso. Y esto último urge.

## Bibliografía

- Brantlinger, E. (1997) Using Ideology: Cases of Nonrecognition of the Politics of Research and Practice in Special Education. *Review of Educational Research*, 67, No. 4, 425-459.
- Croll, P. y Moses, D. (1998) Pragmatism, Ideology and Educational Change: The Case of Special Educational Needs. *British Journal of Educational Studies*, 46, No. 1, 11-25.
- García, I. (2005). *Memorias del Seminario de educación Inclusiva en México. Situación Actual y Desafíos para el Futuro*. Texto y CD. Secretaría de Educación Pública-Banco Mundial.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (1998) Serie *Integración educativa*, transmitida en la barra de verano de EDUSAT y por televisión abierta. SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (1999) Serie *Integración educativa*, transmitida en la barra de verano de EDUSAT y por televisión abierta. SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000a) Serie *Integración educativa*, transmitida en la barra de verano de EDUSAT y por televisión abierta. SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000b) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. SEP-Fondo Mixto México-España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000c) *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulos 1 y 2, 3, 4 y 5*. SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España (segunda edición).
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000d). *Curso Nacional de Integración Educativa*. Guía de estudio. SEP, México.

- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000e), *Curso Nacional de Integración Educativa*. Libro de Lecturas. SEP, México.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A., Calatayud, A. y Ruiz, M. (2001a) Serie *Escuela y diversidad*, transmitida en la barra de verano de EDUSAT y por televisión abierta. SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A. y Puga, I. (2001b) *Documento Individual para las Adecuaciones Curriculares, Preescolar y 1º a 6º de Primaria*, SEP/Fondo Mixto México-España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Toulet, I. Proyecto de investigación: Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informe final de investigación (Ciclos escolares 1995-1996). en *Integración educativa. 1996-2002 Informe final*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc, 2003a.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Puga, I. Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998). en *Integración educativa. 1996-2002 Informe final*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc, 2003b.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2005) *Sistema de seguimiento de los niños y niñas con necesidades educativas especiales* (SISNE). Secretaría de Educación Pública.
- Gómez-Palacios, M. (2001) *Libro de apoyo para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Gudiño, G. (1998) *La integración educativa en el discurso de la institución oficial*. En Jacobo, Z. y Villa, Ma. A. *Sujeto, educación especial e integración*. México, UNAM.
- Lus, María Angélica (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Barcelona, Paidós.
- Poder Ejecutivo Federal (1995a). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México. P.E.J.

- 
- Poder Ejecutivo Federal (1995b). *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*. México, P.E.J.
- Poder Ejecutivo Federal (1996). *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. Informe Anual de Actividades*. México, P.E.J.
- Puigdemívol, I. (1999) *Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad*. Barcelona, Grao.
- Romero, S. y Nasielsker, J. (1999) *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Romero, S. (2000) *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*. SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México, Presidencia de la República.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Informe final. Integración educativa. Proyecto de investigación e innovación*. México, Dirección General de Investigación Educativa.



# ***Características neuropsicológicas en los diferentes subtipos del trastorno por déficit de atención en niños escolares\*.***

*María Elena Navarro Calvillo  
Yolanda González Hernández*

## ***Introducción:***

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un síndrome neurológico caracterizado por hiperactividad, impulsividad e inatención, inadecuadas para el grado de desarrollo del niño. Es el problema de comportamiento más común durante la infancia; constituye la enfermedad crónica más frecuente durante la etapa escolar y representa un periodo complejo, debido a que aparece en edades tempranas, repercute en la vida diaria del niño y existe la probabilidad de que persista a lo largo de la vida. (Cornejo et al. 2005). Su base neurobiológica es la disfunción de circuitos dopaminérgicos y noradrenérgicos, que ocasiona una alteración en algunos mecanismos cognitivos: atención sostenida, funciones ejecutivas, déficit de inhibición motora y verbal (Cabanty, T. J., et al. 1991, García et al., 2005). No existen marcadores biológicos ni pruebas concluyentes para su diagnóstico, y éste se basa en los criterios clínicos del DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales IV Texto Revisado, 2003).

---

\* Se agradece la colaboración del Lic. Raúl Morales Villegas en el análisis estadístico de los datos.

Actualmente hay diferentes clasificaciones, el DSM-IV-TR distingue tres subtipos: El combinado (TDAH-C), el de predominio inatento (TDAH-I) y el de Hiperactividad/impulsividad (TDAH); también distintos niveles de severidad: leve, moderado y grave, además, el TDAH puede presentar comorbilidad con otros trastornos: de aprendizaje, comportamiento, trastorno obsesivo compulsivo, de ansiedad-depresión, Tourette, etc. (Quintanar Rioja, A. Et al, 2005, Roselló et al. 2000).

La prevalencia del TDAH en la población mundial es muy alta y oscila entre 1,7% y el 17,8% (Sergeant JA et al, 2003). En México se considera una prevalencia del 5% y se estima que existe cerca de un 1,500 000 de niños portadores del TDAH ([www.salud.gob.mx/unidades/conadic/progesp\\_tda.htm](http://www.salud.gob.mx/unidades/conadic/progesp_tda.htm)). Si se toma en cuenta esta prevalencia en nuestro país, de acuerdo a los datos del INEGI 2000, en San Luis Potosí, México, existen aproximadamente 28,408 niños con este trastorno.

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad probablemente sea el trastorno psicopatológico de mayor impacto en el desarrollo y en la vida del niño, su familia, la escuela y su entorno en general. (Servera-Barceló M., 2005). Hace algún tiempo se pensaba que dicho trastorno desaparecía en la etapa de la adolescencia, sin embargo, aproximadamente en el 50% de los casos, el trastorno perdura hasta la edad adulta, afectando su vida laboral, social, de pareja y con alteraciones de sueño, estrés y ansiedad como síntomas más frecuentes. (Stein, Pat-Horenczy, Blank, Barak, Gumpelt, 2003)

Desde la perspectiva de la neuropsicología se ha encontrado que los niños con TDAH muestran pobres ejecuciones en atención sostenida, vigilancia, velocidad de respuesta, memoria verbal, en habilidades visoespaciales y visomotoras así como en las funciones ejecutivas. (Bara-Jiménez et al. 2003, Tsal, Y. et al, 2005) lo que los lleva a tener un historial de fracasos escolares y baja autoestima.

Por todo lo anterior, el TDAH muestra hoy un interés relevante en el campo científico y ocupa un lugar destacado en la clínica y en las neurociencias. En las últimas décadas, el diagnóstico de los diferentes subtipos clínicos y neuropsicológicos así como el tratamiento de este trastorno con sus diversos modelos terapéuticos han estado en constante investigación. (Pistoia M. et al. 2004). El abordaje de este trastorno debe considerar dentro de sus objetivos no solo la intervención farmacológica, sino también el aspecto psicosocial, familiar y pedagógico del niño, así como también, tomar en cuenta estrategias orientadas a desarrollar y potenciar funciones neuropsicológicas afectadas, a modo de compensar las mismas y permitir nuevos recursos cognitivos, de ahí la importancia de conocer las características neuropsicológicas de cada uno de los subtipos del TDAH que permitan tener parámetros de diagnóstico y tratamiento más eficaces.

Para la neuropsicología, la explicación del TDAH reside en un fallo en las funciones ejecutivas cerebrales, definidas estas como una serie de mecanismos implicados en la optimización de los procesos cognitivos para orientarlos hacia la resolución de situaciones complejas. Algunos componentes integrados en estos procesos son la memoria de trabajo, como la capacidad de mantener la información; la orientación y adecuación de los recursos atencionales; la inhibición de respuestas inapropiadas en determinadas circunstancias y la monitorización de la conducta en referencia a estados motivaciones y emocionales del organismo. (Estévez G., et al., 1997, Tirapu J., Muñoz-Céspedes J.M., Pelegrin C. 2002). De manera más concreta, estas funciones pueden agruparse en torno a una serie de componentes como son las capacidades implicadas en la formulación de metas, las facultades empleadas en la planificación de los procesos, en las estrategias para lograr los objetivos y las aptitudes para llevar a cabo esas actividades de una forma eficaz (Tirapu Ustárroz J., Muñoz Céspedes J.M.. (2). (2005). Desde el punto de vista neuroanatómico, el control ejecutivo reside en los lóbulos frontales, donde todas las regiones

corticales están representadas; (Fuster J.M. 1985, Herreros, O., et al, 2002, Morgado I. 2005,). El TDAH se explica, por tanto, por un modelo de disfunción ejecutiva que afecta además del nivel de alerta, memoria de trabajo y flexibilidad mental, a la organización visoespacial y construccional, a la internalización del lenguaje, a la capacidad de análisis y síntesis de la información verbal, (Vaquerizo J. 2005, Struss D.T. et al. 1986; Pineda et.al. 1998) así como, en el desempeño en pruebas de capacidad intelectual.

Reportes sobre las características cognitivas y neuropsicológicas del TDAH muestran que, el perfil de desarrollo intelectual en los niños con TDAH, verificado por pruebas de CI individuales es algo inferior al de otros niños, con pequeñas diferencias que oscilan en torno a los 7 y 15 puntos, no resulta claro si estas diferencias son reales en inteligencia o de ejecución del test por su estilo inatento e impulsivo de respuestas. Algunas investigaciones se han dirigido a relacionar entre el factor de independencia a las distracciones del WISC R y el TDAH, encontrando que los niños que presentan el trastorno obtienen puntuaciones mas bajas en el factor atencional que la población control, (Faraone SV et al, 1993; Barkley, R.A. 1998; López Villalobos J.A. et al, (1), 2003), y al realizar un análisis por subtipos de TDAH se observa que en los niños con TDAH hiperactivo/impulsivo la escala ejecutiva tiende a puntajes menores en contraste con niños con TDA inatento y combinado donde la escala verbal es la inferior. (Pineda D.A. et al, 1999, Galindo G. et al. 2001; Bara-Jiménez, S., 2003; Pineda D.A., 1998). Estas diferencias en los puntajes del CI, para Barkley (1998) obedecen básicamente a un déficit en la memoria verbal de trabajo y a la demora en la internalización del lenguaje, especialmente en los aspectos relacionados con la inteligencia verbal.

Por otro lado, los niños con TDAH tienen un lenguaje aparentemente normal, sin embargo, cuando se analizan en detalle sus aspectos evolutivos, de forma y contenido, pueden constatar las diferencias psicolingüísticas con los niños sa-

nos, presentando dificultades en memoria, menor capacidad de expresión y comprensión para estímulos verbales, así como conflictos para evocar y recuperar la información aprendida provocándole consecuentemente un aprendizaje mas lento (Vaquerizo Madrid J. et al. 2005). Algunos estudios (Etchpabord, M.C. 2003, Miranda Casas et al, 2004) afirman que los niños con TDAH tienen dificultades en la organización fonológica (relación sonido grafema) y en la sintaxis (lugar que ocupa cada palabra en la oración) manifestando problemas graves en aquellas tareas que requieren organización semántica, tienen una pobre memoria auditiva y de manera especial, dificultades en la fluidez fonológica, semántica y en la narración, encontrándose que muestran una alteración en el esfuerzo cognitivo, en la vigilancia continua y flexibilidad cognitiva lo que los lleva a una pobre producción. (López Campo G.X., Gómez Betancour L.A., Aguirre Aceedo D.C., Puerta I.C., Pineda D.A. 2005. Pineda D.A., 1999, Bara Jiménez S. et al 2003.).

La información que manejan es escasa y mas desorganizada, las historias que desarrollan están menos cohesionadas y tienen mucho más errores al recuperar la información que los niños sin este trastorno. Los estudios epidemiológicos estiman que el 48% de los niños con TDAH tienen problemas de lenguaje, de la misma manera los niños diagnosticados con problemas de lenguaje tienen una comorbilidad alta con TDAH (Gómez Betancur L, Pineda D., Aguirre Acevedo D. 2005). Una de las dificultades del lenguaje más frecuente es la falta de conciencia fonológica para analizar y segmentar los componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas) y de efectuar operaciones complejas con ellos, es decir, una falta de habilidad metalingüística. Con respecto a la memoria y a la organización visoespacial se ha encontrado que los niños con TDAH muestran fallas en la retención de dígitos, palabras y recuperación de imágenes visuales debido a déficit en la memoria de trabajo para mantener constantemente presentes y disponibles el fin al que se

dirige la acción, las estrategias que ha planificado para lograrlo y los eventos externos e internos, relevantes para la acción que está teniendo lugar durante el tiempo en que se está llevando a cabo la misma. (Sánchez Carpintero R., Narbona J., 2001). En la Prueba Visoespacial y de Memoria (Figura Compleja de Rey) se reportan puntuaciones por debajo de la norma en la copia, en la memoria, tiempo de ejecución y problemas en la organización de las partes al todo debido a dificultades en la memoria de trabajo, en la organización visoespacial. y en el sistema ejecutivo (Bara Jiménez et. al., 2003, Galindo y Villa, G. et. al, 2001, Roselli, M., Ardila, A. 1991))

Las características neuropsicológicas y de la conducta en niños con TDAH son muy diversas y complejas. Los diferentes subtipos muestran perfiles neuropsicológicos y conductuales particulares, que afectan de manera distinta su desempeño escolar, social y emocional por lo que se hace necesario contar con parámetros clínicos más definidos para cada uno de estos subtipos.

### ***Objetivo:***

El presente trabajo tiene como objetivo determinar similitudes y diferencias neuropsicológicas entre los subtipos del TDAH. Se busca proporcionar las características neuropsicológicas de una muestra de un grupo de niños entre 8 y 10 años, de ambos sexos, diagnosticados con TDAH en la ciudad de San Luis Potosí, México.

### ***Sujetos y Método:***

Se seleccionó, una muestra de 101 casos de niños escolares de 8 a 10 años, que cumplieran los criterios del DSM IV-TR para el TDAH. Los participantes se dividieron en tres grupos: tipo combinado; TDAH-C, 11 niños y 12 niñas en total 23 sujetos; tipo inatento;



TDAH-I, 25 niños y 18 niñas, en total 43 sujetos y en el tipo hiperactivo/impulsivo; TDAH/I, hubo 30 niños y 5 niñas en total 35 sujetos para esta categoría. Es decir, la muestra la conformaron: 66 niños y 35 niñas. 11 de los cuales acuden a Escuela del Estado y 90 a Escuelas Privadas. El nivel socioeconómico de las familias es de medio a medio-alto. La preferencia manual de los niños fue de 93 diestros y 8 zurdos.

**Tabla 1.** Descripción de la muestra de los diferentes subtipos con TDAH.

<b>Criterios DSM IV n = 101</b>	<b>TDAH-I n= 43</b>	<b>TDAH-H/I n= 35</b>	<b>TDAH-C n= 23</b>
<b>Edad</b>	9.2/±1.3	8.1/±1.2	8.0/±1.7
<b>Género</b> Masculino/ Femenino	25/18	30/5	11/12
<b>Lateralidad</b> Diestro/Zurdo	40/ 3	32/3	21/2
<b>Escolaridad (años)</b>	3.2/±1.4	2.2/±1.3	2.0/±1.5
<b>NSE</b>	M = 3/ MA = 40	M = 30/ MA = 5	M = 3/ MA = 20
<b>Tipo de escuela</b>	Oficial = 3/ Privada = 40	Oficial = 51/ Privada = 30	Oficial = 3/ Privada = 20

### **Procedimiento:**

En un contexto de población clínica procedente de un centro potosino de atención en neurociencias del sector privado, se toma la muestra de niños diagnosticados con TDAH, siguiendo los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR a través de entrevistas clínicas, evaluación neuropsicológica y la utilización de cuestionarios y escalas que los padres y maestros complementaron. La evaluación fue realizada en todos los casos por el mismo profesional clínico.



Los criterios de inclusión fueron: a) reunir al menos seis síntomas de inatención como de hiperactividad/impulsividad del criterio A del DSMIV-TR para el diagnóstico TDAH. b) Obtener una puntuación positiva en inatención y /o hiperactividad/impulsividad en la escala de síntomas del TDAH para los padres y/o maestros. c) Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas superiores. De acuerdo a los resultados de la evaluación y a los criterios diagnósticos del DSMIV-TR, la muestra se clasificó en tres subtipos de TDAH: con predominio Inatento (I), con predominio Hiperactivo/Impulsivo (HI) y el subtipo combinado (C). Se excluyeron aquellos que sufrían algún trastorno neurológico o físico grave.

### **Instrumentos:**

1. *Escala de Inteligencia Revisada para Niños de Weschler (WISC-R)*. Permite obtener el Coeficiente Intelectual global, verbal y ejecutivo. Se realiza el análisis de los subtests utilizando la recodificación de las subescalas del WISC R por factores de Kaufman: Memoria verbal, memoria visual, alerta mental y atención selectiva.
2. *Test de Figura Compleja de Rey para niños*. (versión estandarizada en niños). Se usa para la evaluación tanto de las habilidades constructivas (copia) como de la memoria no verbal (reproducción inmediata o diferida). Se tomaron las normas desarrolladas en México. (Galindo y Villa G. et al., 1995, Rey A. 1987).
3. *Tarea de Fluidez Verbal semántica y fonológica (FAS)*. Esta prueba tienen como propósito evaluar la producción espontánea de palabras; se inicia con el fonema /f/ para la parte fonológica y animales y frutas para la parte semántica. Se contabilizan las palabras emitidas durante 30 y 60 segundos así como los errores de tipo intromisión y perseveración.
4. *Cuestionario de conductas para padres y maestros adaptado del DSM-IV*.

## **Tratamiento de los datos:**

Se puntuaron los tests y los resultados se vaciaron en una base de datos para su posterior análisis estadístico.

Los puntajes que corresponden al grupo de referencia y que se utilizaron para la comparación en la prueba de Fluidez Verbal se tomaron de estudios realizados en una población colombiana urbana de nivel socioeconómico medio (Ardila, A. y Roselli M., 1992), respecto de la prueba de figura compleja de Rey, las puntuaciones del grupo de referencia se obtuvieron de una muestra estándar en la ciudad de México (Galindo y Villa G et al., 1995).

## **Análisis estadístico.**

Se utilizó una metodología de investigación diferencial multivariable/multigrupo, buscando la discriminación entre los grupos de TDAH. El tratamiento de los datos se realizó utilizando el software SPSS 13 en tres etapas.

Análisis univariado para todas las variables, se calcularon medidas de tendencia central y variabilidad en los tres grupos por subtipo de TDAH, las ejecuciones por subtipo de TDAH se compararon con las ejecuciones en las pruebas neuropsicológicas utilizando un análisis de varianza (ANOVA) con corrección de DMS para múltiples mediciones en grupos múltiples con un nivel de significancia estadística para una probabilidad de  $F < 0.05$ .

Para observar la distribución normal de la muestra se obtuvieron los datos de Kurtosis, sesgo y varianza. Las variables continuas que no ajustaron la distribución normal, fueron convertidas a logaritmo 10 (para la prueba de fluidez verbal).

Se utilizó una recategorización de las sub-escalas del WISC R según Kaufman (1979), en los diferentes subtipos de TDAH, dicha recategorización establece los subtests de información, aritméti-

---

ca y vocabulario para la memoria verbal; Los subtests de figuras incompletas y claves conforman memoria visual; en la categorización de alerta mental se consideran los subtests de aritmética y retención de dígitos y en atención selectiva se encuentran los subtests de figuras incompletas e historietas.

### **Resultados:**

En las tablas 2 se describen los puntajes del coeficiente intelectual global, verbal y ejecutivo en los diferentes subtipos de TDAH. El subtipo inatento obtiene bajas calificaciones tanto en la escala verbal como en la global mientras que para el grupo combinado en las tres escalas verbal, ejecución y global sus puntuaciones son significativamente menores. Para el grupo Hiperactivo/impulsivo no se encuentran discrepancias entre las escalas y sus puntuaciones son más altas que los otros subtipos de TDAH. La tabla 3 muestra los puntajes por subescalas del WISC R en cada uno de los subtipos del TDAH. Se observa que el grupo combinado obtiene las más bajas puntuaciones en todos los subtests. Le sigue el grupo inatento que obtiene puntuaciones significativamente menores en los subtests de información, semejanzas, retención de dígitos y composición de objetos. Para el grupo Hiperactivo/impulsivo aunque sus puntajes son más altos con respecto a los otros subtipos, obtiene puntajes inferiores en los subtests de comprensión, composición de objetos y retención de dígitos. Cabe mencionar que en el subtest de retención de dígitos todos los subtipos de TDAH califican por debajo de la media (2.5 DV).

Agrupando (figura 1) los subtests del WISC R que miden atención: Aritmética, figuras incompletas, dígito símbolo, semejanzas y retención de dígitos, se pudo observar que todos los subtipos puntúan en o por debajo de la media, siendo el grupo combinado el que obtiene las más bajas puntuaciones, seguido del grupo inatento.

En un análisis de reagrupación de los subtests de los factores de Kaufman A. (1979), se observa que los cuatro factores (memoria verbal, memoria visual, alerta mental y atención selectiva) presentan puntuaciones bajas por parte del grupo combinado e inatento de TDAH, mientras que el grupo Hiperactivo/impulsivo obtiene mejores puntajes en memoria visual y atención selectiva pero un bajo rendimiento en memoria verbal y alerta. (figura 2).

En cuanto a la fluidez semántica y fonológica (tabla 4) el rendimiento en la producción de palabras en el subtipo TDAH-H/I, es menor en la fluidez fonológica en relación a los otros subtipos. Se observan diferencias importantes entre la producción de la fluidez fonológica y la semántica con respecto al grupo de referencia con el que se comparó siendo la del grupo de TDAH marcadamente más baja en todos los subtests (de cinco a diez palabras). El grupo de TDAH muestra un rendimiento más pobre en la fluidez fonológica y se observa un efecto de meseta en la producción sin que el factor edad ayude al incremento de número de palabras, por otro lado, la fluidez semántica sí se ve positivamente influida por el factor edad. En la fluidez semántica la evocación de animales resulta más fácil que la de frutas. (Figura 3)

En cuanto a la praxia constructiva y memoria visual de la figura compleja de Rey para niños (tabla 5) los grupos con predominio hiperactividad/impulsividad (H/I) y el combinado (C), obtienen puntuaciones más bajas en ambas tareas, teniendo una mejor ejecución el grupo Inatento. Con respecto a la praxia construccional y memoria visual en la figura de Rey para niños, existe una ejecución muy pobre del grupo de TDAH en relación al grupo de referencia. (Figura 4).

### ***Discusión:***

La media de edad del grupo diagnosticado fue de 8 a 9 años de edad que coincide con las exigencias escolares. La prevalencia más alta reportada por Cardo et al (2005) es de 6 a 9 años de edad

---

siendo la prevalencia de los subtipos TDAH-Combinado seguido del predominantemente Inatento y posteriormente Hiperactivo/Impulsivo. Para esta investigación el subtipo de más prevalencia fue el Inatento seguido por el Hiperactivo/Impulsivo y finalmente el Combinado. Los retrasos del lenguaje, problemas en la psicomotricidad y de aprendizaje (cálculo y lectoescritura) es mayor en los niños con TDAH, se estima, uno de cuatro niños entre 6 y 8 años y uno de cada tres en los niños de 9 – 11 años. Esto se debe a problemas en la focalización y atención activa para la automatización en la lectura y escritura, los trastornos perceptivos y de coordinación y la mala memoria de trabajo para estructurar y secuenciar las tareas son la base de los problemas de aprendizaje sobre todo cuando las demandas escolares se incrementan entre los 8 y 11 años. (Cabanyes, T. et al, 1991, Pérez-García et. al 2005).

De acuerdo al análisis de los resultados, existen diferencias en el perfil neuropsicológico en los subtipos de TDAH en donde el rendimiento del grupo Combinado (C) es menor, seguido del grupo Inatento (I) siendo el de mejor desempeño el Hiperactivo/Impulsivo (H/I). Estas diferencias son analizadas en los diferentes procesos psicológicos evaluados. Con respecto al Coeficiente Intelectual, igual que los resultados encontrados por Capdevilla Brophy, C. et. al (2005) se encontró que el grupo combinado obtiene las puntuaciones más bajas en las tres escalas (verbal, ejecutiva y global) mientras que los inatentos presentan mayores dificultades en la Escala Verbal. El grupo Hiperactivo/Impulsivo tiene el mejor rendimiento de los tres grupos, sin embargo, sus puntuaciones suelen ser menores a los de una población normal. Bara Jiménez (2003) reporta que los grupos de TDAH Inatento y Combinado puntúan entre 7 y 15 puntos por debajo del resto de la población. Según Barkley (1998), las dificultades cognitivas observadas obedecen básicamente a un déficit de memoria verbal de trabajo y a la demora en la internalización del lenguaje, especialmente en aspectos relacionados con la inteligencia verbal.

Haciendo un análisis por subescalas de la prueba de capacidad intelectual (WISC\_R) se encontró que el grupo combinado muestra calificaciones bajas en todos los subtests probablemente debido a dificultades en la memoria de trabajo, control motriz y múltiples componentes de funciones ejecutiva.

En el grupo Inatento los subtests más bajos fueron información, semejanzas, retención de dígitos y composición de objetos los cuales se relacionan con un procesamiento secuencial verbal. Algunos autores consideran que el subtipo inatento constituye un trastorno diferente por su asociación a los trastornos del lenguaje (Sánchez Carpintero R. et. al. 2001). La dificultad más frecuente es la comprensión del lenguaje seguido de problemas en la motricidad fina, los fallos de atención auditiva, el control motor del habla y la falta de dinámica en los procesos mentales son los aspectos que interfieren de manera destacada en el desarrollo del lenguaje en los niños con este subtipo inatento. (Vaquerizo- Madrid J. (2), 2005). El déficit clave es la dificultad para inhibir respuestas, ello ocasiona que el comportamiento de los sujetos esté más controlado por el contexto inmediato y sus consecuencias que por la información representada. Junto con ello se encuentra el fallo en la internalización de la regulación del lenguaje (Bara-Jiménez et al. 2003).

El subtipo Hiperactivo/Impulsivo obtiene puntuaciones más bajas en retención de dígitos, composición de objetos y comprensión de juicios sociales esto debido a impulsividad, falta de inhibición de conductas, problemas en la memoria de trabajo y la organización visoespacial. El fallo central es la dificultad para frenar respuestas que ya estaban en marcha y para resistir a la interferencia. Esta capacidad de inhibición comportamental es esencial para que puedan tener lugar las funciones ejecutivas. (Bara-Jiménez et al. 2003).

En la agrupación de los subtests del WISC R que miden atención (Kaufman, A. 1979), se observan que los subtests más discriminantes para la medición de la atención entre los subtipos de



---

TDAH fueron aritmética, figuras incompletas y semejanzas. Por otro lado, la subescala de retención de dígitos mantiene la misma puntuación baja en los tres grupos de TDAH.

De acuerdo al análisis de factores de Kaufman (1979), la fortaleza en niños con TDAH de tipo combinado e inatento, es el factor de memoria visual, esto es apoyado por los resultados de Capdevilla Brody C. et al. (2005) quienes encontraron que en el grupo desatento la fortaleza es la memoria espacial y en los combinados el cierre gestaltico, como procesos compensatorios de habilidades. Ambos grupos combinado e inatento comparten déficit en la velocidad de producción de respuestas, en el procesamiento secuencial, en la flexibilidad mental y en la memoria de trabajo.

La superioridad cognitiva en el grupo Hiperactivo /impulsivo se manifiesta en un mejor rendimiento en todos los factores de Kaufman en comparación a los otros subtipos de TDAH, sin embargo su estilo es más simultaneo, rápido, global con inexactitud y pobreza en los procesos de percepción y en el análisis de la información. (López-Villalobos et al. (2), 2003).

La fluidez verbal mide principalmente la velocidad y facilidad de producción verbal; además, evalúa la disponibilidad para iniciar una conducta en respuesta ante una tarea novedosa, así mismo, valora las funciones del lenguaje (denominación, tamaño de vocabulario), la velocidad de respuesta, la organización mental, las estrategias de búsqueda así como, la memoria a corto y largo plazo. (Ramírez M. et al. 2005). Con respecto a los resultados encontrados en la prueba de fluidez verbal, la fluidez fonológica se encuentra por debajo del rango normal en todos los grupos de TDAH de la muestra, esto a pesar de que esta documentado que para las edades de ocho años en adelante ya se cuenta con un conocimiento de la conciencia fonológica (Gómez Betancur et al. 2005). De los tres subtipos de TDAH, el grupo inatento es el que obtiene un peor desempeño en fluidez fonológica, esto se



debe a la demora en la internalización del lenguaje (Bará Jiménez et al. 2003). En la tarea de fluidez semántica se observa un mejor desempeño de los tres subtipos de TDAH en la categoría de animales, a pesar de estar considerada como una tarea muy sencilla con una amplia divulgación mundial en la evaluación neuropsicológica estos grupos con TDAH, tienen una producción muy pobre en comparación con otros grupos estudiados (Sánchez S., et al, 2004). Entre los procesos involucrados en la fluidez categorial de animales se encuentran la atención, memoria semántica, velocidad de procesamiento de información, flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo. Las regiones cerebrales que han sido relacionadas con la tarea de categoría semántica son las fronto-temporales y para la categoría fonológica las regiones frontales. (Fernández A. et al. 2004).

Con respecto a la praxia constructiva y memoria visual, medidas a través de la Prueba de Figura Compleja de Rey, tanto la tarea de copia como de evocación de memoria obtienen puntajes por debajo de la media de la población los tres subtipos de TDAH, sin embargo, el grupo Inatento muestra mejores ejecuciones esto probablemente responde a que la tarea no tiene un componente verbal y se apoya en factores visoespaciales mismos que son fortaleza en este tipo de TDAH. Los errores en el grupo combinado e impulsivo responden a problemas de impulsividad, de organización y particularmente en el mantenimiento de la representación de los eventos por tiempos prolongados. (Bará-Jiménez, 2003, Galindo G. et. al. 2001, Salvador J., et al. 1997).

### **Conclusiones:**

El TDAH se manifiesta en forma distinta en cada etapa de vida, en cada subtipo y por género. La presencia de diferencias cualitativas y cuantitativas entre los subtipos de TDAH, permiten concluir que cada uno de estos subtipos tenga un perfil neuropsicológico diferente. Por lo que el TDAH no debe ser solo un listado de sínto-

---

mas ni ser explicado por la alteración de un solo factor, sino que, debe tener un apoyo empírico en donde se distingan los factores neuropsicológicos subyacentes.

El realizar estudios de características por subtipos de TDAH contribuye a mejorar la precisión diagnóstica y reflejan el impacto multidimensional que se acentúa en las personas con TDAH.

Es importante desarrollar procedimientos de evaluación uniformes para emplear metodologías comunes, contar con bases de datos afines para diagnósticos más precisos y que esto incida en mejores programas que respondan a las necesidades terapéuticas específicas.

En este estudio se encontraron diferencias neuropsicológicas importantes en cada uno de los subtipos de TDAH. El grupo TDAH/IH obtiene mejores puntuaciones en coeficiente intelectual, fluidez verbal y fonológica, su procesamiento es simultáneo, global, rápido pero con errores en el procesamiento perceptual y el análisis de la información debido a la falta de inhibición comportamental. Esto explica su bajo rendimiento en memoria de trabajo y organización visoespacial. De acuerdo a la literatura reportada este grupo de niños tiende a mostrar menos fallos académicos pero más problemas de conducta, motivo por el cual suelen ser referidos a apoyo psicológico.

El grupo TDAH/C obtiene los menores puntajes en todas las escalas de coeficiente intelectual así como en las pruebas de lenguaje y praxias constructivas. Esto demuestra una alteración en los mecanismos de atención sostenida, en los procesos de inhibición y de flexibilidad mental. Este grupo suele mostrar menor rendimiento académico y problemas comportamentales por lo que su detección suele ser más temprana.

Finalmente esta el grupo TDAH/I cuyo mayor compromiso se encuentra en la lentitud de respuesta de sus procesos, en la se-

---

lectividad, en el procesamiento secuencial verbal y en la ausencia de internalización del lenguaje. En éste grupo de niños se encuentran diferencias significativas en su ejecución tanto en comprensión como expresión de lenguaje que resultan ser el defecto central de este subtipo de TDAH. Por lo general, este grupo de niños presentan dificultades para seguir un ritmo normal en el aula, presentando problemas en la capacidad de expresión y comprensión para estímulos verbales así como conflictos para evocar y recuperar la información aprendida, tardan tiempo para finalizar sus tareas. Muestran menores problemas conductuales lo que provoca que su detección sea más tardía y que no reciban los servicios adecuados repercutiendo en su rendimiento escolar. Esto lleva a pensar que este grupo de TDAH es un grupo altamente especial ya que sus dificultades tienden a ser de alto riesgo para su adaptación psicológica, escolar, social.

Los niños inatentos que no tienen problemas de conducta pero tienen problemas de lenguaje pueden interpretarse como un signo de alerta ya que pueden desarrollar problemas de aprendizaje por lo tanto es necesario dar pautas a los educadores de la necesidad de detección temprana y de medidas preventivas principalmente para la lectura y la escritura.

Se propone una revisión de las actuales categorías diagnósticas basado en un análisis más fino de los perfiles neuropsicológicos de éstos subtipos de TDAH que permitan un mejor acercamiento y entendimiento de este trastorno.

En el futuro, con el fin de lograr una mayor generalización de los datos en esta línea de investigación del TDAH en México, se sugiere ampliar la muestra, unificar el protocolo de estudio y hacer un análisis de función discriminante multivariado que permita proponer un modelo de evaluación y diagnóstico de precisión par los estudios futuros.

## Bibliografía

- ARDILA A., ROSSELLI M. (1992). Neuropsicología Clínica. Tomo I y II. Editorial Prensa Creativa. Medellín Colombia.
- BARA-JIMÉNEZ S., VICUÑA P. PINEDA D.A., HENAO, G.C. (2003). Perfiles neuropsicológicos y conductuales de niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad de Cali, Colombia. *Revista de Neurología* 37:608-615.
- BARKLEY R.A. (1998). Attention deficit hyperactivity disorder. A Handbook for diagnosis and treatment. 2a. edition New York: Guilford Press.
- CABANYES TRUFFINO J., POLAINO-LORENTE A. (1991). Trastorno de la atención, hiperactividad infantil y fracaso escolar: una hipótesis neuropsicológica explicativa. *Revista Complutense de Educación*. 2(1): 27-42.
- CAPDEVILLA BROPY C., ARTIGAS PALLARÉS, J., RAMÍREZ MALLAFRE, A., LOPEZ ROSENDO, M., REAL, J., OBIOLS LLANDRICH, J. E. (2005). Fenotipo neuropsicológico del trastorno de déficit de atencional/hiperactividad: ¿existen diferencias entre subtipos). *Revista de Neurología*. 40(suplI)S17-S23.
- CARDO E., SERVERA-BARCELÓ M. (2005). Prevalencia del trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*. 40 (suplemento I):S11-S15.
- CORNEJO J.W., OSIO, O., SANCHEZ, Y., CARRIOZOSA, J., SANCHEZ, G., GRISALES H., CATILLO-PARRA, H., HOLGUIN, J. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Revista de Neurología*, 40:716-722.
- ESTÉVEZ GONZÁLEZ A., GARCÍA SÁNCHEZ C., JUNQUÉ C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de Neurología*, 25(148): 1989 -1997.
- ETCHEPAREBORDA M.C. (2003). Atención y Lenguaje. En Santana-Alfonso R, Paiva H., Lustenberger I, eds. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, Montevideo: Printer, 135-154.
- FARAONE S.V., BIEDERMAN J., LEHMAN B.K. KEENAN K., NORMAN D., SEIDAN L.J. (1993). Evidence for the Independent Familial Transmission of attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities: results from a family genetic study. *American Journal Psychiatry* 150:891-895.

- FERNÁNDEZ L.A., MARINO C.J., ALDERETE A.M. (2004). Valores normativos en la prueba de fluidez verbal-animales sobre una muestra de 251 adultos argentinos. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 4: 12-22.
- FUSTER J.M. (1985). The prefrontal cortex, mediator of cross-temporal contingencies. *Human Neurobiology* 4: 169-179.
- GALINDO Y VILLA G. CORTÉS S. J., SALVADOR C. J. 1995. Figura compleja de Rey para niños. Maestría en Neuropsicología. FES Zaragoza. U.N.A.M. México.
- GALINDO Y VILLA G., DE LA PEÑA F., DE LA ROSA N., ROBLES E., SALVADOR J., CORTÉS F.J. (2001). Análisis neuropsicológico de las características cognoscitivas de un grupo de adolescentes con trastorno por déficit de atención. *Salud Mental*, 24,4:50-57.
- GARCÍA PÉREZ A., EXPOSITO TORREJON J., MARTINEZ GRANERO M.A., QUINTANAR RIOJA A., BONET SERRA B. (2005). Semiología clínica del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en función de la edad y eficacia de los tratamientos en las distintas edades. *Revista de Neurología*, 41:517-524.
- GÓMEZ BETANCUR L, PINEDA D., AGUIRRE ACEVEDO D. (2005). Conciencia fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurología* 40-10: 581-586.
- HERREROS O., RUBIO B., SANCHEZ F., GARCÍA R. (2002). Etiología del trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*. 19(1): 82-88. Tomado de: INEGI 2000. <http://www.inegi.gob.mx/inegi/default.asp>
- KAUFMAN ALAN S. (1979). *Psicometría Razonada con el WISC-R*. Editorial El Manual Moderno. México.
- LÓPEZ CAMPO G.X., GÓMEZ BETANCOUR L.A., AGUIRRE ACEVEDO D.C., PUERTA I.C., PINEDA D.A. (2005). Componentes de las pruebas de atención y función ejecutiva en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*. 40(6):331-339.
- LÓPEZ VILLALOBOS J.A., MONTES RODRIGUEZ J.M., SANCHEZ AZÓN M.I.(1). (2003). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Análisis discriminante de subtipos. *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*. 20(3):108-119.

- LÓPEZ VILLALOBOS J.A., SERRANO PINTADO J., DELGADO SÁNCHEZ J., MONTES RODRIGUEZ J.M., SANCHEZ AZÓN M.I., RUIZ SANZ F.(2). (2003). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: desarrollo de estilos cognitivos reflexivo-impulsivo, flexible-rígido y dependiente-independiente de campo. *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*. 20(4):166-175. *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales IV Texto Revisado*. DSMIV-TR (2003) Editorial Masson. Madrid, España.
- MIRANDA-CASAS A., YGUAL-FERNÁNDEZ A., ROSEL RAMÍREZ J. (2004). Complejidad gramatical y mecanismos de cohesión en la pragmática comunicativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 38(suplemento I): S111-116.
- MORGADO I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria: Fundamentos de avances recientes. *Revista de Neurología* 40:289-297.
- PÉREZ GARCÍA, A., EXPÓSITO TORREJON, J., MARTÍNEZ GRANERO, M.A., QUINTANAR RIOJA, A., BONET SERRA, B. (2005). Semiología clínica del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en función de la edad y eficacia de los tratamientos en las distintas edades. *Revista de Neurología* 41 (9): 517-524.
- PINEDA D.A., RESTREPO M.A., HENAO G.C., GUTIERREZ-CLELLEN V., SÁNCHEZ D. (1999). Comportamientos verbales diferentes en niños de 7 a 12 años con déficit de atención. *Revista de Neurología* 29(12):1117-1127.
- PINEDA D., ARDILA A., ROSSELLI M., CADAVID C., MANCHENO S., MEJIA S. (1998). Executive dysfunctions in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Internacional Journal of Neuroscience*. Vol. 96:177-196.
- PISTOIA M., ABAD-MAS L., ETCNEPAREBORDA M.C. (2004). Abordaje psicopedagógico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad con el modelo de entrenamiento de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*. 38(suplemento I): S149-S155.
- QUINTANAR RIOJA A., BONET SERRA B. /2005). Semiología clínica del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en función de la edad y eficacia de los tratamientos en las distintas edades. *Revista de Neurología* 41:517-524.
- RAMÍEZ M., OSTROSKY-SOLÍS F., FERNÁNDEZ A., ARDILA ARDILA A. (2005). Fluidez verbal semántica en hispanohablantes: un análisis comparativo. *Revista de Neurología* 41(8): 463-468.



- REY A. (1987). Test de Copia de una figura compleja. Manual de la adaptación Española. TEA ediciones, Madrid.
- ROSELLI M.; ARDILA A. (1991). Rey-Osterrieth complex figure: effect of age and educational level. *Clinic Neuropsychology* 5:370-376.
- ROSELLÓ B., AMADO L, BO RM. (2000) Patrones de comorbilidad en los distintos subtipos de niños con trastorno por déficit de la atención con hiperactividad. *Revista de Neurología Clínica* 1:181-192.
- SALVADOR J., CORTÉS J.F., GALINDO Y VILLA G. (1997). Propiedades cualitativas de la ejecución en la Figura Compleja de Rey para niños a lo largo del desarrollo en población abierta. *Salud Mental* 20(3):9 – 14.
- SÁNCHEZ CARPINTERO R., NARBONA J. (2001). Revisión conceptual del sistema ejecutivo y su estudio en el niño con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*. 33(1):47-53.
- SÁNCHEZ S.D., PINEDA S.D., RSTREPO M., HYND G., HENAO G., MEJÍA S. (2004). Análisis de las funciones cognoscitivas y del lenguaje en niños escolarizados con déficit de atención con y sin hiperactividad. *Revista de la Facultad de Ciencias de Salud*.1(2): 61-75.
- SERGEANT JA, GEURTS H, HUIGBRECHTS S, SCHERES A, OOSTERLAAN J. (2003) The top and the botton of ADHD: A neuropsychological perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 27:583-592.
- SERVERA-BARCELÓ M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista de Neurología*, 40:358-368.
- STEIN, D., PAT-HORENCZY, BLANK, R., BARAK, D., GUMPELT, L. (2003). Sleep disturbances in adolescents with symptoms of attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal Learning Disabilities*, 35 No.3, 269-275.
- STRUSS DT., BENSON DF, (1986). The Frontal Lobes. New Cork: Raven Press.
- TIRAPU USTÁRROZ J., MUÑOZ CÉSPEDES J.M. PELIGRIN C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología* 34:673-685.
- TIRAPU USTÁRROZ J., MUÑOZ CÉSPEDES J.M. PELIGRIN C., ALBÉNIZ FERRERAS A. (1). (2005). Propuesta de un protocolo para la evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 41(3): 177-186.



- TIRAPU USTÁRROZ J., MUÑOZ CÉSPEDES J.M. (2). (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología* 41(8): 475-484.
- TSAL Y., SHALEV L., MEVOACH C. (2005). The diversity of attention deficits in ADHD: The prevalence of four cognitive factors in ADHD versus controls. *Journal of Learning Disabilities* 38(2):142-157. Tomado de: [www.salud.gob.mx/unidades/conadic/progesp\\_tda.htm](http://www.salud.gob.mx/unidades/conadic/progesp_tda.htm). Recuperado el 23 de noviembre de 2004.
- VAQUERIZO MADRID J. (2005). Hiperactividad en el niño preescolar: descripción clínica. *Revista de Neurología* 40(suplemento I): S25-S32.
- VAQUERIZO MADRID J., ESTÉVEZ-DÍAZ F., POZO GARCÍA A. (2005) El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Competencias Narrativas. *Revista de Neurología* 41(suplemento I): S83-S89.

## Tablas y figuras

**Tabla 2.** Puntajes del coeficiente intelectual en los diferentes subtipos de TDAH.

<b>Criterios DSM IV</b>	<b>TDAH-I</b>	<b>TDAH-H/I</b>	<b>TDAH-C</b>	<b>p</b>
<b>n = 101</b>	<b>n= 43</b> media DE	<b>n= 35</b> media DE	<b>n= 23</b> media DE	
CI verbal	95.2 ±11.5	102.7 ±11.7	94.0 ±11.5	.006*
CI de ejecución	99.5 ±12.0	103.0 ±12.0	94.1 ±12.2	.026*
CI global	97.2 ±11.1	103.1 ±9.8	93.0 ±11.7	.004*

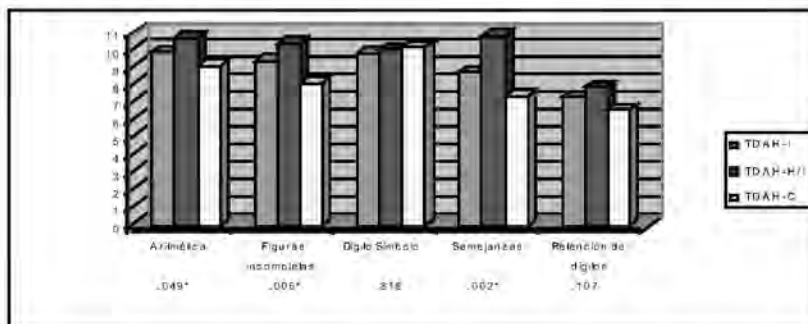
\* $p < 0.05$

**Tabla 3.** Descripción de los puntajes por subescalas del WISC R en los diferentes subtipos TDAH

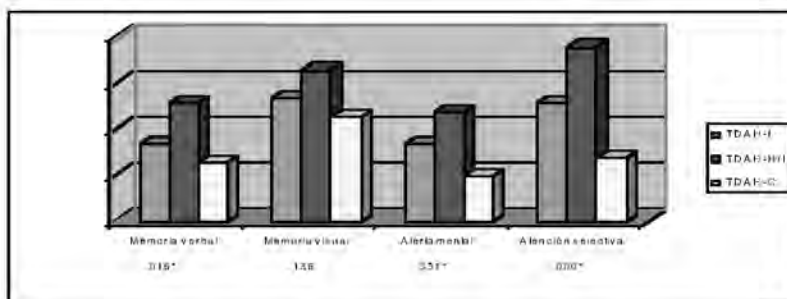
<b>Criterios DSM IV</b>	<b>TDAH-I</b>	<b>TDAH-H/I</b>	<b>TDAH-C</b>	<b>p</b>
<b>n = 101</b>	<b>n= 43</b> media DE	<b>n= 35</b> media DE	<b>n= 23</b> media DE	
Información	8.8 ±2.5	10.1 ±2.9	8.8 ±2.6	.093
Semejanzas	8.8 ±3.6	10.9 ±3.9	7.5 ±3.3	.002*
Aritmética	10.0 ±2.3	10.8 ±2.4	9.2 ±2.3	.049*
Vocabulario	9.7 ±2.5	10.6 ±2.6	9.7 ±1.9	.202
Comprensión	9.0 ±1.8	9.9 ±2.1	9.4 ±2.2	.150
Retención de dígitos	7.4 ±2.2	8.0 ±2.1	6.7 ±2.4	.107
Figuras incompletas	9.5 ±2.7	10.5 ±2.4	8.2 ±2.5	.006*
Ordenación de dibujos	10.5 ±3.6	11.1 ±2.7	9.5 ±2.5	.166
Diseño con cubos	11.0 ±3.2	11.2 ±2.8	9.7 ±2.7	.157
Composición de objetos	8.7 ±2.2	9.4 ±2.8	8.5 ±2.4	.279
Digito Símbolo	9.9 ±2.2	10.1 ±2.9	10.3 ±2.1	.818

\* $p < 0.05$

**Figura 1.** Agrupación de los subtests del WISC R que miden atención. (Kaufman, A. 1979).



**Figura 2.** Promedios obtenidos en la recategorización de las subescalas del WISC-R según Kaufman A. (1979) en los diferentes subtipos de TDAH



Memoria verbal (Información, Aritmética y Vocabulario).

Memoria visual (Figuras Incompletas y Claves)

Alerta Mental (Aritmética y retención de dígitos)

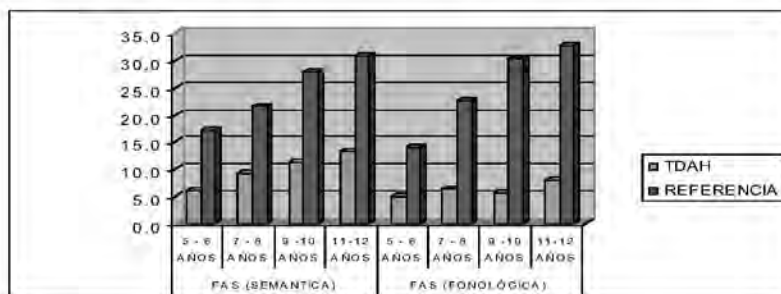
Atención selectiva (Figuras Incompletas, Historietas)

**Tabla 4.** Promedio del número de palabras en fluidez fonológica y semántica por subtipos TDAH

Criterios DSM IV	TDAH-I		TDAH-H/I		TDAH-C		p
	n= 43	media DE	n= 35	media DE	n= 23	media DE	
<b>n = 101</b>							
FAS frutas	7.7	±3.1	7.2	±2.9	7.8	±2.9	.202
FAS animales	13.1	±4.3	13.2	±4.2	12.0	±3.8	.018*
FAS fonológica	6.1	±2.6	2.3	±2.3	5.8	±2.5	.343

\*p< 0.05

**Figura 3.** Comparación de promedios obtenidos e la prueba de Fluidez verbal en la muestra de niños con TDAH y una muestra de referencia



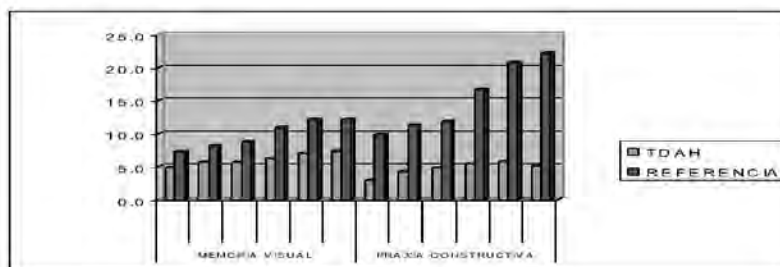
Muestra de referencia (Ardila, 1992)

**Tabla 5.** Promedio de puntajes obtenidos en la prueba de figura compleja de rey por tipo de TDAH

Crterios DSM IV n = 101	TDAH-I n= 43 media DE	TDAH-H/I n= 35 media DE	TDAH-C n= 23 media DE	p
Memoria visual (Rey)	5.2 ±1.5	4.6 ±1.2	4.3 ±1.4	.045*
Praxia constructiva (Rey)	6.5 ±1.5	5.6 ±1.1	5.7 ±1.4	.019*

\*p< 0.05

**Figura 4.** Comparación de las Puntuaciones promedio obtenidas en la prueba de Figura Compleja de Rey en los grupos de control y los niños con TDAH por edad.



Muestra de referencia (Galindo y Villa G. et al. 1995)

Los subtipos de TDAH se obtuvieron utilizando los criterios del DSM IV



Por acuerdo del señor Rector  
de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí,  
Lic. Mario García Valdez,  
se ordenó la impresión del libro  
*Estudios Sobre La Educación Básica y La Educación Especial en México*  
Cuya edición se terminó de imprimir el 7 de diciembre de 2007  
en los Talleres Gráficos de la Editorial Universitaria Potosina.  
Se imprimieron 1000 ejemplares.







**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ**