

## Los problemas de aprendizaje y su abordaje en educación especial (1972-1993)

Georgina Aguila Pastrana  
*Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”*  
[georgina.aguilap@acfcem.gob.mx](mailto:georgina.aguilap@acfcem.gob.mx)

### Resumen

Este artículo presenta la revisión histórica de la atención de los problemas de aprendizaje durante el periodo de 1972-1993, la forma de conceptualizarlos, las características que los definían, los autores que dieron sentido y significado a la intervención y las prácticas de los especialistas egresados de la Escuela Normal de Especialización, quienes enfrentaron dos cambios significativos, el primero la creación de los Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados, y el segundo el surgimiento de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y los Centros de Atención Múltiple. El cambio de conceptualización de los problemas de aprendizaje en educación especial en este periodo surge de una mirada que tiene el foco en la comprensión de los momentos evolutivos del desarrollo considerando la psicogénesis, los procesos cognoscitivos y los psicolingüísticos, para evitar desviar la mirada hacia concepciones patológicas. No obstante, a pesar del paso del tiempo se ha podido observar que en los servicios de educación especial la concepción de los problemas de aprendizaje del periodo revisado continúa presente en algunas de las prácticas docentes.

Palabras clave: definiciones, educación especial, diagnóstico, problemas de aprendizaje.

### Abstract

This article presents the historical review of the intervention to learning problems during the period between 1972 and 1993, the way of conceptualizing them, the characteristics that defined them, the authors who gave a framework to the intervention and the practices of the graduated subjects of the Normal School of Specialization. The focus will be on the students who faced two significant changes. First, the creation of the Psychopedagogical Centers and Integrated Groups, and the second the emergence of the Regular Education Support Service Units and the Multiple Attention Centers. The change in conceptualization of learning problems in special education in this period arises from a view that focuses on understanding the evolutionary moments of development considering psychogenesis, cognitive and psycholinguistic processes, to avoid diverting attention towards pathological conceptions. However, despite the passage of time, it has been observed that in special education services the conception of learning problems from the period reviewed continues to be present in some of the teaching practices.

Keywords: definitions, special education, diagnosis, learning problems.

### Introducción

El periodo comprendido entre los años 1972-1993, fue testigo de avances significativos en la comprensión y el abordaje de los problemas de aprendizaje en el campo de la educación especial. Durante estas dos décadas, se produjeron cambios en los enfoques pedagógicos que influyeron en la forma en que se realizaban los diagnósticos, los programas de trabajo, el proceso de evaluación y la forma en que se brindaban los apoyos a los niños que presentaban dificultades en el aprendizaje.

El periodo revisado es significativo porque es el antecedente a la reorientación de los servicios de educación especial en nuestro país (1993), por lo que dio paso al proceso de integración educativa para posteriormente hacer frente a la inclusión. Estos cambios fueron derivados del informe Warnock (1978), su nombre oficial es “Informe del Comité de Educación Especial sobre la Educación de Niños con Discapacidades Graves o Profundas”, pero se le conoció con el nombre de la presidenta del comité Mary Warnock. Sin embargo, las implicaciones de este informe tardaron varios años en llevarse a la práctica en nuestro país.

Abordar las prácticas de este periodo, proporciona el contexto histórico que permite entender cómo ha evolucionado el campo de la educación especial, además de apreciar las diferencias entre los enfoques para entender el progreso en la comprensión y el tratamiento de los problemas de aprendizaje. Por otro lado, mostrar las prácticas que se realizaban, es reconocer los esfuerzos y avances realizados en el pasado, así como los desafíos que se enfrentaron, además de identificar los aprendizajes alcanzados, la comparación con las prácticas actuales, el desarrollo de la base teórica y conceptual, y recordar que este proceso fue parte de las reflexiones y de las nuevas conceptualizaciones.

Por lo tanto, se presenta una revisión histórica que corresponde a una investigación cualitativa, que tiene como objetivo principal comprender y contextualizar los problemas de aprendizaje a través de examinar y analizar el recorrido que se tuvo en nuestro país, ya que es un proceso que ha transitado entre diferentes significados, pero que también dio origen a nuevas formas de intervención. Las fuentes primarias consultadas son principalmente los documentos publicados por la Dirección General de Educación Especial (DGEE), la Escuela Normal de Especialización (ENE) y los aportes teóricos-metodológicos de varios autores como la Dra. Emilia Ferreiro y su equipo de investigación y la Dra. Margarita Gómez Palacios, entre otros.

#### Antecedentes

La elección del periodo corresponde a dos eventos importantes en la educación especial en México. En el año de 1972 la maestra Odalmira Mayagoitia, quien fuera responsable de la Dirección General de Educación Especial durante dos periodos 1959-1970 y 1970-1976, impulsó la creación del Centro Psicopedagógico (CPP), que fungió como el servicio de educación especial encargado de la evaluación e intervención psicopedagógica para aquellos alumnos de educación primaria que eran canalizados por presentar problemas de aprendizaje, conducta y/o desarrollo.

En 1973, la maestra Mayagoitia promovió la creación de los Grupos Integrados (GI), cuyo propósito era que los alumnos de primero y segundo grado de nivel de primaria que enfrentaban dificultades en el aprendizaje, lograran la permanencia en la escuela, ya que estaban en riesgo de abandonar su educación. Meneses (1998) explica que los maestros especialistas en esos momentos elaboraban un perfil de aquellos alumnos que podrían reprobar el siguiente año porque presentaban algún problema de aprendizaje, ya fuera en la lectura, la escritura, el cálculo aritmético o en su conducta.

Sin embargo, previamente en 1965, se había creado el Laboratorio de Psicotecnia de Preescolar, posteriormente se denominó Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP), en el que se atendía a aquellos niños que manifestaban retraso en su desarrollo o una inmadurez que afectaba su lenguaje, la atención y la memoria. El CAPEP, pertenecía en ese momento a la Dirección de Educación Preescolar (DEP), en la actualidad es Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI), y pertenece a la Dirección de Educación Especial (DEE).

Por otro lado, la Escuela Normal de Especialización (ENE, actualmente Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”), creada en el año de 1943, era la encargada de “preparar profesionales que atendieran a la educación de las personas que, por sufrir una alteración física, psíquica y/o social, presentan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de lograr su adaptación social” (ENE, 1981, p. 5).

La ENE creó varias licenciaturas en diferentes años, es así como, la Licenciatura en el Área de Problemas de Aprendizaje inició su labor en el año de 1974, tuvo como propósito formar profesionales capaces de diagnosticar, pronosticar, canalizar y tratar a los alumnos que presentaban alteraciones en el proceso cognoscitivo que llegaban a manifestar dificultades en su aprendizaje escolar, motivo por el cual se pretendía que evitaran la deserción y el retraso escolar (ENE, 1981, p. 8).

Es así como la creación de los CPP y los GI establecen una relación más cercana con los egresados de la Licenciatura en Problemas de Aprendizaje de la ENE, estableciendo nuevas formas de intervención, de diseño de propuestas de programas, de evaluación de los procesos y resultados, sobre todo porque fueron muchos los alumnos atendidos por estos dos servicios de educación especial.

#### Problemas de aprendizaje ¿cómo se definían?

La definición de problemas de aprendizaje en la década de los 70s era polisémica, ya que dependía de los enfoques, los autores, sus formaciones, los países, lo que derivó en la coexistencia de varias concepciones, así como del término para denominarlos. Un artículo de la oficina de McDonald, citado en Myers (1982), menciona que después de aplicar un

cuestionario a educadores y psicólogos que trabajaban con los problemas de aprendizaje mostraron como resultado veintidós términos, entre los que se encuentran: daño cerebral, disfunción cerebral mínima, impedido educacionalmente, dificultades de aprendizaje, entre otros.

Además de la dificultad en establecer un término en común, existían los que estaban relacionados con un trastorno específico en el aprendizaje. Algunos de los autores que llegaron a formular algún término, características o definición sobre los problemas de aprendizaje son Orton (1925), Strauss (1940), Kephart (1960), Cruickshank (1961), Batemán (1964), Kirk (1962), Myklebust (1963), Frostig (1964), Gordon (1965).

Al conjuntar diversas investigaciones y enfoques de los profesionales que trabajaban en aquella época como médicos, educadores, psicólogos, psiquiatras, se construyó la siguiente definición:

Los niños con dificultades especiales en el aprendizaje muestran alguna perturbación en uno o más procesos psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento, empleo del lenguaje, sea hablado o escrito. Estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear, o en aritmética. Se trata de condiciones que se han definido como impedimentos de tipo perceptual, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia evolutiva, etc. Sin embargo, no se trata de problemas de aprendizaje debidas más que nada a impedimentos visuales, auditivos o motores, retraso mental, perturbación emotiva o desventajas ambientales (Myers, 1982, p. 18).

Para comprender entonces qué alumnos presentaban problemas de aprendizaje se establecieron tres criterios de exclusión:

- 1) [...] el principio de disparidad, que era la diferencia significativa entre lo que el niño es capaz de hacer y lo que realmente hace,
- 2) el énfasis en las perturbaciones básicas de los procesos del aprendizaje, como son: los auditivos, visuales, táctiles, motores y vocales, así como la retroalimentación, el cierre y la memoria, y
- 3) los niños excluidos por la definición, que son los niños cuyos problemas primarios son la subnormalidad mental, la privación educativa o cultural, grave perturbación emotiva y algún déficit sensorial, este último aunado a cualquiera de los anteriores (Myers, 1982, 22).

Sin embargo, para comprender mejor la definición anterior, los autores Tannhauser, Rincón y Feldman (1980), recuperan los síntomas que describió Cruickshank (1961), para el diseño de programas de intervención, tales como: hiperactividad, distractibilidad, desinhibición motriz, disociación, perturbación de figura-fondo, perseveración, alteración de la imagen corporal y del concepto de sí mismo, reacción catastrófica, inestabilidad en el rendimiento, discordancia en los rendimientos.

Posteriormente, establecieron algunas consideraciones a las características propuestas por Cruickshank (1961), para que fueran tomadas en cuenta y enriquecer la comprensión de las características de los alumnos, además de incrementar la atención como elemento clave, ya que a través de ésta “nuestro pensamiento se dirige al modo de la presentación de la información y no solamente al control de la atención” (Tannhauser, 1980, p. 22).

Gearheart (1985), en su obra *Incapacidad para el aprendizaje*, explica que existe una característica que forma parte de todas las definiciones que se habían creado con respecto a los problemas de aprendizaje, y era la discrepancia grave entre el aprovechamiento y la habilidad intelectual en ciertas áreas, como las expresiones oral y escrita, la comprensión auditiva de lectura, la lectura y las matemáticas.

Además, Gearheart expresa que hay otras características que parecen ser más comunes entre los alumnos, como son: demora en el desarrollo del lenguaje hablado, orientación espacial deficiente, conceptos de tiempo inadecuados, dificultad para juzgar relaciones, confusión para relacionar direcciones, coordinación motora general deficiente, destreza manual deficiente, impercepción social, distracción, hiperactividad, incapacidad para seguir instrucciones, incapacidad para seguir discusiones en clase, trastornos perceptuales y perturbaciones de la memoria (Gearheart, 1985, p. 16).

Aunque la definición de problemas de aprendizaje ya se había consensuado, existían aún diferencias en las características y los elementos que darían la posibilidad de identificar el problema de aprendizaje, es por ello, que surgieron diferentes modelos de atención según el elemento priorizado, es así como estaba el enfoque perceptivo-motor, que el equipo del Dr. Quirós (1980), investigó y profundizó, el cual fue utilizado como elemento central en las diversas intervenciones en educación especial.

Sin embargo, existieron otros modelos que apoyaron las distintas formas de enseñanza como:

- Modelo de Osgood, de mediación e integración del lenguaje.
- Modelo de afasia de Wepman, que trabaja sobre el lenguaje, pero engloba la memoria, la retroalimentación interna y externa, y las modalidades de transmisión.
- Modelo lingüístico de Myers y Hamill, que presentan un modelo mixto con cinco dimensiones: procesos lingüísticos, niveles de la función lingüística, memoria, retroalimentación y canales de comunicación.
- Modelo funcional del Skinner, en el que describe la conducta verbal y específica y los tipos de operantes verbales que identificó.
- Modelo de la estructura del intelecto de Guilford, este es un modelo de las capacidades intelectuales, que contiene tres categorías contenido, producto y operación.

Si bien es cierto que los enfoques y los modelos anteriores tuvieron una fuerte presencia en educación especial en las diferentes áreas de atención, también es cierto que con la llegada de nuevas formas de comprensión sobre los problemas de aprendizaje estos se fueron diluyendo, sin embargo, en la práctica privada continuaron utilizándose con éxito.

El surgimiento de una nueva concepción de los problemas de aprendizaje

Los avances anteriores sobre la definición, caracterización y atención de los problemas de aprendizaje en la escuela fueron la pauta para el inicio de nuevas investigaciones, sobre todo de los trabajos de Jean Piaget, quien formó a grandes investigadores como la Dra. Emilia Ferreiro.

Es así como, estos nuevos referentes teóricos provocaron un parteaguas en la definición y en la intervención de los problemas de aprendizaje, siendo el más trascendental el de la Dra. Emilia Ferreiro (1980), ya que con su trabajo *Psicogénesis de la escritura*, se inicia en el campo de la educación especial otra mirada hacia una nueva forma de entender al aprendizaje, a la enseñanza y a la forma de comprender las explicaciones de los alumnos con respecto al sistema de escritura y la matemática.

Autores como Jean Piaget, Ana Teberosky, Monserrat Moreno y Genoveva Sastre, fueron analizados en el campo de la educación especial, para explicar que existe una “historia de la escritura que no puede ser reducida a una asociación entre formas gráficas y formas sonoras, sino que consiste en una reconstrucción conceptual del objeto de conocer” (Teberosky, 1982, p.155).

A partir de aquí, Ferreiro y Teberosky (1979), expresan que su objetivo es que los docentes comprendan que antes de que el niño ingrese al preescolar, puede compartir y confrontar a otros con respecto a lo que él conoce del sistema de escritura, porque ya tiene una idea de lo que es leer, escribir, contar números.

Con esta propuesta, el maestro de educación especial debía comprender qué era el aprendizaje desde el constructivismo para tener una nueva visión del diagnóstico y de su rol como mediador. Además, de identificar el nivel de desarrollo de sus alumnos, conocer los procesos evolutivos de cada uno, organizar programas de aprendizaje a partir de los temas de interés y que su práctica fuera a través de preguntas que enriquecieran el aprendizaje.

Por lo tanto, estudiar la obra de Jean Piaget (1947,1966,1975,1978) fue imprescindible para entretener los niveles del desarrollo de la inteligencia a través de los periodos sensoriomotor, pre-operatorio, operaciones concretas y operaciones formales con los niveles de conceptualización de la lectura, la escritura y la matemática.

Con este fundamento y con nuevas investigaciones sobre el sistema de escritura, la Dirección General de Educación Especial (1982) publicó cinco fascículos de la serie “Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la Lecto-Escritura” que abordan:

1. El momento inicial y el final del aprendizaje escolar. Comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer año escolar.
2. Evolución de la escritura durante el primer año escolar.
3. Las relaciones entre el texto y la imagen.
4. Las relaciones entre texto -como totalidad- y sus partes.

## 5. Reconsideración del fracaso escolar inicial.

El argumento central de los fascículos es que, aunque aumentó el número de niños afectados por deficiencia mental, problemas de audición y lenguaje, dificultades visuales y trastornos motores, no se comparaba con el aumento de niños que presentaban problemas de reprobación o deserción, lo que para educación especial se tradujo en fracaso escolar, pero “al analizar esa situación hemos encontrado que la mayoría de estos niños no presenta ni retraso mental ni lesiones cerebrales o problemas orgánicos definidos. Su fracaso se sitúa a nivel de la lecto-escritura, proceso del cual no logran adueñarse” (Ferreiro, 1982, s/p).

Además, se reconoció que el origen de los problemas es múltiple, entre ellas podrían estar las alteraciones neurológicas, nutricionales, emocionales o sociales, y estaban convencidos de que “el problema más que patológico, es una perturbación del proceso cognoscitivo y psicolingüístico que de una u otra forma se ha alterado” (Ferreiro, 1982, s/p).

Lo anterior se sumó a las conclusiones que se ofrecen en el primer fascículo en el que refieren que:

- a) Las dificultades gráficas de los niños que ingresan a la escuela primaria son menores, comparadas con la magnitud de las dificultades vinculadas a la comprensión del sistema de escritura. El 90% de los niños llega sin comprender que lo que la escritura representa son las variaciones de la pauta sonora y que son principalmente esas variaciones las que se vinculan a las variaciones en las escrituras efectivas.
- b) Los repetidores se reclutan entre los sujetos que iniciaron la escolaridad en niveles presilábicos.
- c) La institución escolar es la que tiene la obligación social de alfabetizar. No son los sujetos los que tienen la obligación individual de llegar casi alfabetizados a la escuela.
- d) Los niños llegan conociendo características del sistema de escritura, sin embargo, llegan confundiendo las grafías-letras con las grafías-números, lo cual se resuelve en el transcurso del año.
- e) Las dificultades manifiestas están vinculadas a la discriminación perceptiva, el control motriz y la capacidad de evocación de formas geométricas complejas, sin embargo, no son decisivas en el fracaso escolar.
- f) Es el nivel de las escrituras silábicas donde la discrepancia entre el diagnóstico del docente y el diagnóstico psicogenético es mayor: creemos que las escrituras silábicas estrictas son consideradas como “omisión patológica de las letras”. Sería sumamente urgente -desde una perspectiva de prevención de los trastornos de aprendizaje- hacer conocer a los maestros la importancia de la psico-genética de este momento evolutivo, que constituyen un real avance y no una desviación patológica (Ferreiro, 1982, pp. 103-104).

Es así como, en el caso del sistema de escritura, educación especial trabajaba con la concepción de trastorno de aprendizaje, pero la explicación no estaba basada en aquellos factores que impiden el aprendizaje, sino en la comprensión de los momentos evolutivos desde la psicogénesis y de los procesos cognoscitivos y psicolingüísticos, para evitar desviar la mirada hacia concepciones patológicas que podían alterar el trabajo escolar del aprendizaje del alumno en el aula.

Esta última perspectiva teórica llevó a modificar las concepciones de diagnóstico, intervención y evaluación, porque, se dejaron de usar pruebas que se utilizaban en la década de los 70, para empezar a fortalecer la mirada constructivista y centrar la labor del maestro en una intervención especializada enfocada en tres áreas: la escritura, la lectura y las matemáticas, quedando un poco más rezagado el trabajo corporal.

En el caso de las matemáticas, su cambio también se debió al enfoque constructivista, con las investigaciones de Piaget (1945, 1967, 1975), principalmente en obras como *Psicología del niño*, *El nacimiento de la inteligencia*, *Génesis de las estructuras lógicas elementales* o *Génesis del número en el niño*, fundamentos esenciales para comenzar a observar el trabajo escolar del niño desde la perspectiva de lo que conocía de la matemática.

No hay que olvidar los aportes de Fuenlabrada (1980, 1981, 1984) sobre el sistema de numeración y las investigaciones que el equipo de la Dirección General de Educación Especial, bajo la asesoría matemática de Block (1986), realizaron y documentaron en tres fascículos titulados “Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas”:

1. El sistema decimal de numeración.
2. Problemas y operaciones de suma y resta.
3. Problemas y operaciones de multiplicación y división.

El propósito de estos fascículos estuvo dirigido hacia la comprensión de los niños sobre el sentido de las operaciones aritméticas, su relación con la resolución de problemas y los algoritmos respectivos. Esto se pudo lograr por las investigaciones del equipo con alumnos de los Centros Psicopedagógicos, en las que identificaron que:

Muchas veces los errores del niño que a primera vista suelen interpretarse como problemas de percepción o de orientación espacial, etc., no obedecen más que a la falta de comprensión de la base que determina los agrupamientos del sistema de numeración y demás normas que lo rigen (Block, 1986, p. 1).

De los aportes de las diferentes investigaciones se definió que los factores que intervienen en el aprendizaje son: el proceso de equilibración, la maduración, la experiencia y la transmisión social. Estos cuatro factores, aunque se analizaron de forma separada, están interrelacionados y mantienen una interacción constante, además, dieron sentido al cambio de la práctica docente, ya que al considerarlos el objeto de conocimiento debía ser presentado al niño de forma diferente a la mecanización, porque ésta última es necesaria, pero no es la única a trabajar cuando se abordan contenidos matemáticos.

Estos últimos referentes dieron origen a las diversas formas de atención de los problemas de aprendizaje en los CPP y GI, sin embargo, algunos de los modelos presentados en el tema anterior, tuvieron mayor éxito en la práctica privada, ya que los especialistas buscaban diferentes alternativas para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

A continuación, se presentan las prácticas que realizaban los especialistas en educación especial para hacer el diagnóstico de los alumnos y determinar si presentaban o no problemas de aprendizaje y la intervención que determinaban.

#### La práctica docente en los Grupos Integrados

Para iniciar este tema, hay que recordar que los Grupos Integrados (GI), fueron servicios de educación especial considerados como complementarios, estaban organizados en GI “A” que atendían a niños con problemas de aprendizaje principalmente, pero también de lenguaje y de conducta que estaban inscritos en una escuela regular. Los GI “B”, se consideraban indispensables y atendían a niños con deficiencia mental leve, además de los grupos integrados para niños hipoacúsicos (DEE, 2006, p. 7).

En los GI “A”, trabajaban especialistas de educación especial, en su mayoría, egresados de la ENE de: Deficiencia Mental, Audición y Lenguaje, Trastornos Neuromotores, Inadaptados e Infractores, Ceguera y Debilidad Visual y Problemas de Aprendizaje. Además de estos especialistas también participaron psicólogos y trabajadores sociales, por lo tanto, el diagnóstico estaba integrado por un equipo interdisciplinario, además de la participación de otros profesionales externos como neurólogos, pediatras, psiquiatras para determinar la intervención que se requería en cada caso.

La población de los grupos integrados la constituyeron niños que no lograron cumplir con las exigencias del programa de lecto-escritura de primer año, pero además “estos grupos se insertan en el marco de la escuela regular, por lo que deben seguir los lineamientos de tipo académico” (Gómez, 1984, p. 21).

El proceso metodológico para la atención de los alumnos, se basó en la búsqueda de alternativas para la enseñanza de la lecto-escritura, “se desconocía al niño, antes de ser capacitado para comprender las formalidades y las concepciones de la lengua escrita, atraviesa por un proceso cognitivo que evoluciona a distinto ritmo en cada sujeto” (Gómez, 1984, p. 21).

Esta reflexión, fue la primera que los maestros de educación especial comenzaron a analizar desde la práctica que realizaban, porque ahora se abría la posibilidad de reconocer que cada niño tenía su ritmo, por lo tanto, la enseñanza debía responder a esta característica, iniciar desde lo que conocía de aquello que iba a aprender, qué hipótesis manifestaba para poder determinar qué información requería y cómo debía ser proporcionada.

Fue por ello que el diagnóstico realizado por los maestros especialistas tuvo un fuerte impacto en las prácticas docentes, lo que logró modificar la identificación de los problemas y las prácticas docentes. Fue así como durante la gestión de la Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz (1978-1988), se desarrollaron diversas investigaciones para conocer las características de los alumnos con respecto a su aprendizaje en la lectura, escritura y matemáticas desde la postura constructivista, de ahí que la Prueba Monterrey, la cual tuvo cinco actualizaciones desde su primera versión en 1974 hasta la de 1981, fue un apoyo significativo en la transformación de la enseñanza.

La prueba fue diseñada por el equipo de investigación de la Dra. Gómez Palacio, con la asesoría científica de la Dra. Emilia Ferreiro. Con este aporte, las especialistas que laboraban en los GI, aplicaron la Prueba Monterrey para el diagnóstico de cada alumno, por lo que determinaban el nivel de conceptualización con respecto a los dos campos de conocimiento lecto-escritura y matemáticas.

La Prueba Monterrey tuvo como antecedente el Plan Nuevo León, el cual se integró en 1971 gracias a los acuerdos entre la Dirección General de Educación Especial y el Gobierno del Estado de Nuevo León. El plan tuvo como fin determinar nuevas formas e instrumentos que permitieran detectar, diagnosticar y atender a los niños con problemas de aprendizaje en las escuelas de educación pública. Además su fundamento fue psicognético, se aplicaba de forma individual o en casos necesarios a varios alumnos o grupo, los maestros de educación especial fueron los encargados de aplicarla.

La primera parte de la prueba es:

- Noción elemental del número natural
  - a) Clasificación
  - b) Seriación
  - c) Conservación de la cantidad discontinua

La segunda parte:

- Noción elemental de la lengua escrita
  - a) La noción gramatical
  - b) La oración escrita
  - c) La noción de palabra

A continuación se muestra la portada de la Prueba Monterrey, en la que se observa cómo quedaba definido el perfil del alumno de cada parte de la prueba.

El formulario muestra la siguiente estructura:

**DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL**  
**"PRUEBA MONTERREY"**  
**OPERA GRUPO INTERAGUADOS**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Fecha de inicio: \_\_\_\_\_  
Escuela: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_  
Sexo: \_\_\_\_\_

**PERFIL MATEMÁTICO**

	A	B	C	D	E
a. Clasificación	1	2	3	4	5
b. Seriación	1	2	3	4	5
c. Conservación de la cantidad discontinua	1	2	3	4	5

**PERFIL DE LECTO-ESCRITURA**

	A	B	C	D	E
a. Noción gramatical	1	2	3	4	5
b. Oración escrita	1	2	3	4	5
c. Noción de palabra	1	2	3	4	5

PERFIL MATEMÁTICO: GRUPO INTERAGUADOS PERFIL LECTO-ESCRITURA

Después de la aplicación, el maestro analizaba los resultados, identificaba el nivel de conceptualización de las matemáticas y de la lecto-escritura, pasaba a la selección y organización de las actividades que llevarían al logro de los aprendizajes de los niños.

Cada maestro especialista debía estar dispuesto al cambio planteado por educación especial, para ello, era necesario romper con la enseñanza tradicional, empezando con la concepción de que el maestro y los alumnos eran seres activos que buscaban soluciones a diferentes problemas, por lo cual podían debatir, comentar, analizar, intercambiar opiniones y experiencias.

De ahí que Gómez Palacio (1984), a través de la DGEE, propuso algunos planteamientos para que el maestro hiciera suya una ruta de cómo enseñar desde la psicogénesis:

- Conoce a cada niño y lo respeta en sus características.
- Respetar el tiempo que cada uno necesita para realizar las actividades.
- Reconoce que lo importante es el nivel de conceptualización, no si lo hace con buena letra o limpio.
- Recuerda que cada niño lleva su propio proceso de aprendizaje.
- Analiza las preguntas que debe hacer ante cada situación para que los niños reflexionen y descubran por sí mismos las soluciones a determinados problemas.

- Crea situaciones de conflicto cognitivo, adecuadas al nivel de contextualización de los niños.
- Propicia las discusiones e intercambio de información, para que expresen sus opiniones.
- Planifica las actividades, que sean variadas y divertidas.
- Reconoce que puede llegar a realizar modificaciones a su planeación.
- Cambia de actividad cuando observa que los niños están cansados o distraídos.
- Explica a los padres de familia las actividades que se realizan en el aula y los problemas de sus hijos y cómo pueden ayudarlos.
- Intercambia experiencias con los otros maestros para enriquecer su práctica.

Algo importante de estos planteamientos era que un maestro que diera seguimiento a esta ruta de recomendaciones, estaba brindando el apoyo necesario a los alumnos con problemas de aprendizaje desde el constructivismo.

Después de hacer el diagnóstico los maestros planeaban su práctica pedagógica a través de propuestas basadas en la concepción de que el niño conocía algo de lo que se le iba a enseñar, por lo que educación especial brinda a los docentes algunos elementos organizativos y actividades que estaban orientados en la misma línea de trabajo, lo que se presentó a través de fichas.

Las fichas, que aún se utilizan, están organizadas en actividades individuales, de equipo y de todo el grupo y se dividen en cuatro colores:

- Color rosa: son las actividades para trabajar con todo el grupo, pretenden la integración del grupo a través del juego, sin dejar de trabajar la lecto-escritura.
- Color azul: son para favorecer el paso del nivel simbólico al análisis de tipo silábico.
- Color amarillo: son para niños que hacen un análisis silábico y se busca que pasen al nivel de conceptualización alfabético.
- Color verde: son actividades que llevan al niño a profundizar su conocimiento del sistema de escritura desde las características alfabéticas.

Con este apoyo los maestros, después de identificar el nivel de conceptualización de sus alumnos y elaborar el perfil individual y grupal, seleccionaban las fichas que garantizaban que los alumnos avanzaran en su adquisición del sistema de escritura, ya que, aunque las fichas estaban numeradas, no necesariamente se tenían que utilizar de esa forma, podía ser aleatoria con base en lo que el alumno ya conocía y lo que debía conocer.

Con lo anterior, el maestro podía combinar actividades individuales, de equipo y de todo el grupo, lo que generaba movilidad en la participación, pero también, en el reconocimiento que había los diferentes análisis de la lecto-escritura, lo que permitía que ampliaran su propio conocimiento, por lo que el maestro poco a poco se distanciaba de ellos para observar y escuchar lo que cada uno aportaba a la actividad. Con todo este trabajo, podía seleccionar la siguiente ficha y así planear las futuras actividades.

En el caso de matemáticas, sucedió algo similar, educación especial editó los tres fascículos que explican las nociones básicas y aquellos elementos que el maestro debía identificar durante el aprendizaje de los alumnos y de los resultados obtenidos en la aplicación de la Prueba Monterrey.

Cada fascículo, por tanto, contiene un análisis del sistema de numeración decimal desde sus aspectos teóricos como los metodológicos, la caracterización de las operaciones de suma y resta con relación a los procesos cognitivos implicados, tanto en la resolución de problemas como en lo referente a sus algoritmos y a los problemas de operaciones de multiplicación y división.

La práctica del maestro en el caso de ambos contenidos, lo llevó a la búsqueda de todo tipo de materiales y recursos que le permitiera generar el diseño de las actividades, de ahí que el uso de portadores de texto fue ampliamente reconocido y trabajado en las aulas, los alfabetos móviles, las imágenes de texto, la lectura en voz alta, los bloques lógicos, las regletas, fichas para trabajar los agrupamientos, materiales para la comparación de características, en fin, las aulas se caracterizaron por una riqueza de material que permitía a los alumnos recurrir a ellos cuando lo necesitaban.

El CPP, al igual que en los GI, era un servicio de educación especial complementario en que los niños asistían en horario alterno al de asistencia a su escuela, los maestros especialistas también hacían un diagnóstico para conocer el nivel de conceptualización.

En este servicio las maestras especialistas brindaban apoyo al aprendizaje, aplicaban la Guía de Evaluación Pedagógica de Lecto-escritura y de Matemáticas, según el ciclo al que correspondía el niño.

- Primer ciclo, primero y segundo grados de educación primaria.
- Segundo ciclo, tercero y cuarto grados de educación primaria.
- Tercer ciclo, quinto y sexto grados de educación primaria.

El manual de la guía contenía el material que tenía que elaborar el aplicador, el protocolo para el alumno y el reporte de la evaluación de la lengua escrita y de las matemáticas. La aplicación podía hacerse individual o en pequeños grupos, que era la forma en que se organizaba a los alumnos para garantizar el diálogo entre ellos, aunque según las características, en ocasiones se determinaba la atención individual.

Para la planeación de las sesiones de lecto-escritura, González, et al (1986), a través de la DGEE, elaboraron el libro *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*, para el CPP. Esto con la intención de ofrecer a los maestros especialistas las consideraciones sobre la lectura y escritura con respecto a: la teoría general, estrategias para la intervención pedagógica y el análisis de la lectura.

Es un texto derivado de las investigaciones en lectura y escritura para identificar las causas del fracaso escolar, la deserción, la reprobación y la necesidad de una atención especializada. Identificaron que los problemas más comunes que se atendían eran alumnos con nivel de conceptualización alfabética que tenían problemas en la lectura y la escritura a pesar de cursar algún grado, entre 2do. y 6to., generalmente los atendían con apoyo del enfoque perceptivo-motor, es decir, se consideraba el área perceptual y la coordinación motora, sin embargo, las investigaciones que realizaron en ese momento, concluyeron que estas formas de intervención no eran las adecuadas.

Por lo tanto, se hizo énfasis en trabajar más sobre las conceptualizaciones de los niños, dejar de lado lo perceptivo-motriz, para interesarse en la obtención de significado en la lectura y en la comprensión de los diferentes aspectos de la producción de textos, con esto se pretendía favorecer la existencia de comunicaciones claras por parte de los alumnos (González, 1986, p. 4).

Los maestros especialistas del CPP diseñaron diferentes propuestas de intervención basadas en la perspectiva constructivista, tanto en lecto-escritura como en matemáticas, por lo que el uso de materiales fue una de las garantías para que los niños manifestaran sus niveles de conceptualización, pero también para avanzar en su proceso evolutivo.

### Conclusiones

La atención de los problemas de aprendizaje en educación especial durante el periodo de 1972 a 1993, fue muy diverso, debido a la existencia de varios modelos de conceptualización e identificación, sin embargo, la primera definición más aceptada tuvo que enfrentar un largo camino debido a que existían opiniones desde los diferentes campos de estudio de los autores, es así que psicólogos, educadores, psiquiatras, médicos, neurólogos, participaron en este trabajo. Lo interesante de todo ello, fueron las características que se identificaron y que llegaron a ser parte importante del diseño de las propuestas de intervención.

Cuando en educación especial se inician las investigaciones desde el enfoque constructivista, específicamente desde la psicogénesis de la escritura, la concepción de los problemas de aprendizaje inicia un cambio significativo, porque después de ubicar el problema en el alumno, se avanza hacia la comprensión de que los problemas de aprendizaje deben considerarse desde la forma en que son enseñados y analizados los objetos de estudio, partir del conocimiento que tienen los niños.

Sin esta posibilidad de conocer qué sabe el niño respecto al sistema de escritura y las matemáticas, sería muy difícil determinar qué tipo de intervención se podría realizar. Los diagnósticos cambiaron con esta postura y ofrecieron una forma más ágil y amigable en la que los niños interactuaban con materiales y tenían la posibilidad de ofrecer sus respuestas desde lo que creían, no desde lo que la escuela les había enseñado.

Los servicios de educación especial CPP y GI, fueron los encargados de ofrecer las alternativas de atención a los problemas de aprendizaje, porque siempre se reconoció que debían ser atendidos, pero gracias a las investigaciones, fue posible ofrecer una alternativa de solución que a la fecha se continúa trabajando en diversos espacios, tanto en la educación básica como en la educación especial.

La reorientación de los servicios de educación especial en el país en el año de 1993, fue el fin del CPP y de los GI, sin embargo, su trayectoria educativa ofrece al día de hoy la posibilidad de continuar investigando sobre los problemas de aprendizaje, pero ahora para el diseño de nuevas estrategias que consideren los avances tecnológicos y metodológicos que ofrecen los estudiosos del tema.

#### Referencias

Block, D., Velasquez, I., Botello, H., González, N., Gutiérrez, M. y Martiradoni, Z. (1986). Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Fascículo 1. El sistema decimal de numeración. México: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA

Dirección de Innovación Educativa. (DIE). (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: SEP

Escuela Normal de Especialización. (1981). Licenciatura en educación especial en el área de problemas de aprendizaje. México: ENE.

Ferreiro, E. (1980). Psicogénesis de la escritura. En C. Coll (comp.), Psicología, genética y aprendizajes (pp. 79-89) México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y cols. (1982). *Fascículo 1*. El momento inicial y el final del aprendizaje escolar. Comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer año escolar. México: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA.

Gómez Palacio, M., Cárdenas, M., Guajardo, E., Kaufman, A., Maldonado, L., Richero, N. y Velázquez, I. (1984). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México: SEP-DGEE-OEA.

González Estrada, C., González López, B., López Güitrón, L., Martínez Miranda, R., Medina-Mora Icaza, M., Moctezuma Mares, M. y Salinas Guajardo, L. (1986). Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México: DGEE-SEP-OEA

Meneses Morales, E. (1998). Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. México: CEE/Universidad Iberoamericana.

Myers, P. y Hamill, D. (1980). Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje. Métodos para su educación. México: Limusa.

Tannhauser, M., Rincón, M. y Feldman, J. (1980). Problemas de aprendizaje perceptivo-motor. Métodos y materiales preescolares. Buenos Aires: Editorial Panamericana

Teberosky, A. (1982). Construcción de las escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp. 155-178). México: Siglo XXI.