

102



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

EL PAPEL DEL PSICOLOGO EN LAS UNIDADES DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR (USAER)

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA PRESENTA: BELEM MORALES HERNANDEZ



FACULTAD DE PSICOLOGIA

DIRECTOR DE TESIS: MTRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS

MEXICO, D. F.

2000



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO
Por ser orgullosamente universitaria

MIEMBROS DEL JURADO

Lic. María de los Angeles Mata Mendoza
Lic. Martha Romay Morales
Lic. Patricia Bermúdez Lozano

Por sus enriquecedores comentarios y valiosa colaboración.

DRA. GLORIA SILVIA MACOTELA FLORES:
Porque su ejemplo es un motivo.

MTRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS:

Por compartir sus conocimientos conmigo, por su inagotable paciencia, por ayudarme a cumplir una meta más en mi carrera profesional y además por ser una maestra que siempre tendré presente

A MI FAMILIA CON AMOR:

Papá Rafa

Por enseñarme a no claudicar ¿recuerdas?...
Por tus consejos desde siempre...
Por ser mi guía y creer en mi...
Por ser mi padre.

Mamá Reyna.

Por tu infinito amor y comprensión ..
Por enseñarme a cumplir mis sueños .
y transmitirme tu fortaleza .
Por ser tú, precisamente tú, mi madre.

Tío Cheque:

Tú siempre has sido mi cómplice a lo largo de
mi vida, dándome tu cariño, aprendo tanto de ti...
Además eres mi tío favorito.

Jesús:

Siempre mostrándome que todo puede cambiar,
que siempre hay algo mejor, me pareces admirable

Alex:

Todavía hay tanto que aprender ..esfuérzate,
lo estás consiguiendo y me siento muy orgullosa de ti.

Antonia:

Eres parte de mi vida,
no lo olvides. .

A esas adorables personas que han iluminado mi vida con sus sonrisas, mis sobrinos:

Lizaully Belém, Rafael, José Luis, Alexandra, Brayan Emmanuel y ahora, Marissa .

Agradecimientos.

Lic José Enrique Álvarez Alcántara:
Por las facilidades otorgadas para la realización de este trabajo
y sus enriquecedores comentarios,
por su confianza y su amistad

Andrés, Ana Ruth, Diana, Francis y a veces Octaviano:
Por las horas compartidas en este trabajo...

A mis amigos y amigas:

Luz María Lodue y Fernando:
Son los ausentes que están.

Lety y Héctor:
Por compartir ..

Paola, Diego y Frida Naxieli:
Son verdaderamente mis favoritos ..
me muestran con una simpleza increíble,
lo extraordinario de la vida.

Laura, Mónica y Carmen:
Compañeras de batalla y bueno, cuando ha
hecho falta me han puesto en mi lugar...y
todavía más...

Sonia y Elizabeth:
Siempre dándome ánimos...

Jorge:
Por tu apoyo en los tiempos difíciles...

Aleín Gabriel:

Quiero que sepas que eres muy especial,
recuérdalo siempre. ¿De acuerdo?

Y a todas aquellas personas que hicieron posible este trabajo
Mis más infinitas gracias

*“Si tomamos a los hombres tal y como son,
los haremos peores de lo que son.
En cambio,
si los tratamos como si fuesen lo que debieran ser,
los llevaremos allí donde tienen que ser llevados”.*

Goethe.

| | |
|--------------------|---|
| Introducción | 1 |
|--------------------|---|

CAPITULO I INTEGRACION EDUCATIVA

| | |
|--|----|
| Antecedentes | 3 |
| Consideraciones entorno a la discapacidad | 8 |
| El Concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) | 10 |
| Carácter interactivo y relativo de las NEE | 11 |
| Críticas al concepto de NEE | 12 |
| El Concepto de Normalización | 13 |
| El Concepto de Integración | 14 |
| Integración Escolar | 15 |
| Modelos de Integración Educativa | 16 |
| Condiciones para la Integración Educativa | 19 |

CAPITULO II LA INTEGRACION EDUCATIVA Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

| | |
|---|----|
| Antecedentes de la Integración en México | 22 |
| Proyecto General para la Educación Especial en México Fase I | 24 |
| Evolución del Modelo de atención en México | 26 |
| Estrategia de Integración: fundamento legal y metas | 27 |
| Proyecto General para la Educación Especial en México Fase II | 32 |
| Una Nueva Propuesta. Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER)..... | 32 |
| Estructura organizativa de la USAER | 33 |
| Proceso de atención a niños con necesidades educativas especiales en la USAER ... | 35 |
| Evaluación Inicial | 36 |
| Intervención | 43 |
| Orientación | 46 |

CAPITULO III EL PAPEL DEL PSICOLOGO EN LA USAER

| | |
|---|----|
| Introducción | 49 |
| Aportaciones de la Psicología a la educación | 49 |
| La Psicología en México ¿Un perfil para el psicólogo? | 50 |
| El Psicólogo en la educación. Habilidades y destrezas profesionales | 53 |
| Situación del Psicólogo en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).. | 55 |

CAPITULO IV DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

| | |
|---|----|
| Planteamiento del problema | 64 |
| Objetivos de la Investigación | 64 |
| Método | 65 |
| sujetos. | 65 |
| instrumento de recolección de datos | 66 |
| procedimiento..... | 66 |
| Resultados y discusión. | 68 |
| Conclusiones. | 83 |
| Anexo | |
| Bibliografía | |

EL PAPEL DEL PSICOLOGO EN LAS UNIDADES DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR (USAER)

Introducción

La inquietud que surge del trato día a día de niños que presentan necesidades educativas especiales, en sus diversos matices, desde discapacidad intelectual, impedimentos sensoriales, incapacidades físicas, de salud, deficiencias en el aprendizaje y comunicación, problemas de conducta, etc., así como el trato con sus familias, es conocer cuál es la mejor manera de promover su Integración Educativa.

La escuela primaria es uno de los contextos más importantes en los que se desenvuelve el niño con necesidades educativas especiales. Es primordial estar en constante comunicación con sus profesores y compañeros, considerando que es necesario tener presente la naturaleza interactiva de sus problemas y otorgarle una importancia básica al contexto donde se produce (Bassedas y Huguet, 1991)

De la participación de los diversos profesionales que intervienen dentro del contexto escolar, depende el éxito o el fracaso de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales; estos son: profesores de grupo, profesores de actividades complementarias, maestros de apoyo o especiales, trabajador social, psicólogo, etc.

La participación de cada uno de los profesionales y la identificación de cada una de sus funciones, implica un análisis y una reflexión para conocer si la integración cumple su objetivo principal de que los niños con necesidades educativas especiales tengan la posibilidad de aprender junto con los demás niños y de participar en las mismas experiencias educativas (García, 1993)

La educación es un derecho fundamental de todo individuo y el hecho de que no se pueda acceder a ésta, como puede ocurrir a personas con alguna necesidad educativa especial, limita su participación en contextos sociales, y sus oportunidades para adaptarse a la vida económicamente activa, colocándolos en desventaja con respecto al resto de la población

En esta materia, en nuestro país se contempla en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, ampliar las capacidades y oportunidades de la población a través de acciones nacionales para elevar la cobertura y calidad de los servicios de educación, salud y vivienda, como condición para avanzar en el desarrollo social integral, además de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas orientándose a la equidad, sustentadas en una Política Educativa Integradora. A partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, la modificación del artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación, el Sistema Educativo Nacional, tiene profundas transformaciones, y es ahí donde los sistemas paralelos de educación básica y especial, convergen Y surge una nueva

propuesta de educación especial, que ahora se encuentra inmersa en la escuela regular. Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Los profesionales que trabajan en estas USAER y atienden a niños con necesidades educativas especiales, son agentes de cambio en el proceso de Integración. El psicólogo no queda al margen de esta transformación, este profesional se enfrenta a nuevos retos, lo que implica una reorientación en su labor educativa. Anteriormente contaba con un esquema que delimitaba sus funciones ya que se basaba en lineamientos específicos que hacían que este profesional fuera identificado por su labor clínica en el ámbito educativo, más no inmerso dentro de la escuela primaria. Ahora la situación ha cambiado, el psicólogo se encuentra en la escuela primaria, en el contexto escolar, lejos de una práctica centrada en el individuo, ahora tiene la oportunidad de redescubrir un contexto laboral que le proporciona recursos inmensamente ricos en información y que permite una participación creativa y cambiante.

Por tal motivo se plantean los objetivos de este estudio con la inquietud de saber como es percibida la participación del psicólogo (sea como maestro de apoyo o miembro del equipo paraprofesional), cuál es la opinión sobre quiénes son los profesionales responsables en el proceso de integración y saber si las actividades son realizadas o no, para tal fin se llevo a cabo una encuesta a la comunidad escolar (padres de familia, profesores y el personal de USAER entre ellos, maestros de apoyo, psicólogos, trabajadores sociales, maestros de lenguaje etc.)

En el capítulo I, se presentan los antecedentes sobre la Integración Educativa y los conceptos que la fundamentan. En el capítulo II, se aborda la Integración Educativa en nuestro país partiendo del "Proyecto General de Educación Especial en México" además de ofrecer un panorama de las USAER: su estructura, organización y el proceso de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. En el capítulo III, se describen las aportaciones de la Psicología a la educación, las destrezas y habilidades del psicólogo en este ámbito y su situación actual en las USAER. La Descripción del estudio se maneja en el capítulo IV, además de los resultados y conclusiones.

CAPITULO I

INTEGRACION EDUCATIVA

Antecedentes

En contraste con los planteamientos que originaron el sistema de educación especial, que dieron lugar a escuelas y clases de esta índole. La cultura de la integración parte de un valor social inequívoco, el derecho a ser diferente (García, 1993).

En los pasados cuarenta años, la escuela regular encontró dificultades para enseñar a muchos niños, algunos de ellos tenían problemas evidentes, deficiencias sensoriales o físicas que dificultaban su adaptación a la escuela, otros tenían deficiencias que afectaban, a veces de un modo no tan evidente, su desarrollo intelectual, y por tanto también a su aprendizaje. La escuela estableció entonces diferencias, considerando los términos “normal” y “anormal”, para los niños que a determinada edad aprendían a leer y escribir y para los que no lo lograban. Es así que el término “anormal” se torna corriente y se emplea con abuso, tendiendo a aplicarse con valor peyorativo a todo niño que no puede adaptarse convenientemente a las condiciones de la vida escolar (Prudhommeau, 1975; cit García, 1993).

El periodo de los años sesenta se caracterizó por un importante cambio de las ideas que serían las bases del desarrollo de la integración, entre las que destaca el concepto de normalización. Bank Mikkelsen en Dinamarca, plantea la normalización como *un principio de acción consistente en ofrecer a los deficientes posibilidades para hacer cosas normales*, consideraba que si los deficientes vivían segregados, tendrían pocas oportunidades de aprender como vivían el resto de las personas, y que les sería posible aprender a integrarse socialmente si se les permitía hacerlo (García, 1993).

Este concepto fue adoptado posteriormente por países nórdicos, y más tarde por Estados Unidos y Canadá, con colaboradores en la materia como Wolfensberg (1972), Kauffman, Gottlier, Agard y Kubic (1975) en García (1993) quienes expresaban la aplicación de la normalización al campo educativo de la siguiente manera. *“Mientras más oportunidades tenga el excepcional de convivir con sus semejantes en clases regulares, mejores serán los resultados integradores, bajo el supuesto que esta convivencia sea gradual y deliberadamente preparada”* (pág. 85). Empiezan a introducirse novedades importantes, como que no sólo se ha de diagnosticar el déficit, sino también aquellos aspectos positivos que deberán ser tomados en cuenta para la educación. Además se señala que cada niño tenga su programa: *“Cuando se ha diagnosticado las deficiencias individuales y descubierto, al mismo tiempo, los elementos positivos que puede haber en uno u otro sujeto, ya resulta más fácil definir claramente el tratamiento y el programa educativo que conviene en cada caso”*(UNESCO, 1977:12, cit García, 1993 p. 86)

En la década de los setenta se produce un movimiento con enorme fuerza, que tiene su antecedente en la década anterior, y proviene de diferentes campos. Éste impulsa un profundo cambio en la concepción de la deficiencia y la educación especial. Marchesi (1990) resume las tendencias principales que favorecieron estos cambios.

1. Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. El énfasis anterior en los factores innatos y constitucionales, en la estabilidad en el tiempo y la posibilidad de agrupar a los niños con el mismo déficit en los mismos centros específicos, deja paso a una nueva visión en la que no se estudia la deficiencia como un fenómeno autónomo propio del alumno, sino que la considera en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada. La mayor o menor deficiencia se contempla vinculada estrechamente con la mayor o menor capacidad del sistema educativo para proporcionar recursos apropiados. El déficit no es una categoría con perfiles clínicos estables, sino que se establece en función de la respuesta educativa. El sistema educativo, puede, por tanto, intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con algunas características "deficitarias".
2. Una nueva perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso. El papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje se ha ido modificando hacia una concepción más interactiva, en la que el aprendizaje abre también vías que favorecen el desarrollo. Los avances en la psicología de la instrucción y en las didácticas específicas contribuyen también a que se perciban a los alumnos con alguna deficiencia como sujetos con procesos de aprendizaje especiales, que no podían agruparse con otros sujetos con déficits semejantes, debido a que sus historias evolutivas y educativas eran diferentes en la mayor parte de los casos.
3. El desarrollo de métodos de evaluación, más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias, en lugar de encontrar rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia. El replanteamiento de las pruebas cuantitativas y la utilización creciente de situaciones de aprendizaje para conocer las posibilidades de los alumnos ayudan también a modificar las concepciones clásicas de la deficiencia y a situarlas en el marco de las demandas educativas y de las posibilidades de aprendizaje.
4. La existencia de un mayor número de profesores y profesionales expertos, tanto en la escuela regular como en la escuela especial, que cuestionan las funciones de cada uno de estos sistemas aislados, señalando las limitaciones de cada uno de ellos. Ellos fueron también los que impulsaron la búsqueda de nuevos métodos de evaluación, insatisfechos con las descripciones y explicaciones que obtenían a partir de los sistemas tradicionales.

- 5 Los cambios que se produjeron en las escuelas regulares, que se enfrentaron con la tareas de tener que enseñar a todos los alumnos que a ellas accedían, a pesar de sus diferencias en capacidades e intereses
- 6 La constatación de que un número significativo de alumnos abandonaban la escuela antes de finalizar la educación obligatoria o no terminaban con éxitos los estudios iniciales. El concepto de “fracaso escolar”, cuyas causas aún siendo poco precisas, se situaban prioritariamente en factores sociales, culturales y educativos, replanteó las fronteras entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia, y como consecuencia de ello, entre alumnos que acuden a una escuela ordinaria y alumnos que van a una unidad o escuela de educación especial.
7. Los resultados limitados que se obtenían con un significativo número de alumnos en gran parte de las escuelas especiales. La heterogeneidad de alumnos que recibían obligó a una definición más precisa de sus objetivos, de sus funciones y de sus relaciones con el sistema educativo ordinario. Al mismo tiempo, las dificultades de integración social posterior de sus alumnos contribuyeron a que se pensara que podrían existir otras formas de escolarización, con las debidas garantías, para un sector de estos alumnos que no estaban gravemente afectados.
8. El aumento de experiencias positivas de integración contribuyó también a que la valoración de nuevas posibilidades educativas se hiciese a partir de datos concretos. La difusión de la información, la participación en estos proyectos de sectores cada vez más amplios y variados, y el apoyo que recibían de las administraciones educativas de diferentes países ampliaron sus repercusiones y fueron creando un clima cada vez más favorable hacia esta nueva perspectiva.
9. La existencia de la corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados. Alguna de sus manifestaciones pueden encontrarse en el acercamiento de las atenciones médicas, psicológicas, educativas, etc a los núcleos de residencia de los ciudadanos, en la importancia cada vez mayor que se otorgaba a los factores del entorno ambiental, en el papel creciente de los servicios propios de la comunidad, en los que participaban hombres y mujeres voluntarios, y en la relevancia que el enfoque comunitario estaba alcanzando en las distintas disciplinas relacionadas con la salud. Todo ello hablaba en favor de que los ciudadanos se beneficiarían por igual de los mismos servicios, lo que suponía evitar que existieran sistemas paralelos que diferenciaban a unos pocos en relación con la mayoría.
- 10 La mayor sensibilidad social al derecho de todos de una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores. Este cambio de actitud hacia las minorías de los minusválidos se vio favorecido no sólo por la presión de los padres y las asociaciones de adultos reclamando sus derechos, sino también por movimientos sociales mucho más amplios que defendían los derechos civiles de aquéllos que constituían minorías étnicas, lingüísticas o específicamente sociales

Estas nuevas concepciones provocaron en los años ochenta se cuestionaran las prácticas de diagnóstico, ya que ante las nuevas metas que la educación integrada perseguía, el niño que trabajaba todo el tiempo en su programa no participaba en la clase con sus compañeros, lo cual llevaba a una integración meramente física. Se empieza a considerar un problema importante, la posibilidad de que el niño se encuentre marginado en su propia clase y a dudar que los programas individualizados sean la solución

Se comienza a considerar que la escuela que integre ha de ser, una escuela diferente, porque ha de concebir de modo diferente la enseñanza y el aprendizaje, porque ha de responder a las diferencias. No se trata de admitir sólo a niños diferentes, se trata de que tengan posibilidades de aprender junto con los demás niños, de participar en las mismas experiencias educativas (García, 1993).

En Europa, se extiende la integración, el concepto de *necesidades educativas especiales* tiene repercusión en una forma de organización diferente

En América, Estados Unidos ofrece nuevas alternativas, como la denominada “Regular Education Initiative” En ésta década no se cuestionaba la integración sino el cómo llevarla a cabo, se iniciaba una época denominada por un afán realista de cambio, se trataba de dar posibilidades reales a los niños integrados.

No obstante el movimiento no es generalizado, la UNESCO (1988; cit Ainscow, 1995) en la Consulta Internacional sobre la Educación Especial realizada a cincuenta y ocho países entre 1986 y 1987, proporcionó información que ilustra las discrepancias entre las diversas regiones y países que dentro de su atención tenían menos de 1% de alumnos matriculados en los programas de educación especial. Las cifras en cuanto a lo que concierne a países en desarrollo no son del todo precisas, Ross (1988; cit. Ainscow, 1995) resume datos de trece países del África oriental y meridional, donde las matriculaciones en cursos de educación especial ascendían aproximadamente a 0,1 %, de la población escolar. Con base en esto Hegarty (1990; en Ainscow, 1995) concluye: “La fría realidad que revelan nuestras cifras es que la gran mayoría de niños y jóvenes que padecen discapacidades no reciben una educación adecuada, si es que reciben alguna. En muchos países, menos de un niño de cada cien recibe la educación especial que necesita”. pág. 15

La Consulta Internacional recaba datos que indican que la forma predominante de organización de la educación especial es en escuelas especiales separadas, atendiendo a un número reducido de alumnos. A partir de estas observaciones, los países participantes en la Consulta (UNESCO, 1988 cit., Ainscow, 1995)) hicieron la siguiente declaración: “Dadas las proporciones de la demanda y los escasos recursos disponibles, las necesidades de educación y formación de la mayoría de las personas discapacitadas no pueden satisfacerse únicamente en escuelas y centros especiales” (pág. 18).

Varios países promulgaron leyes importantes para modificar la base de la educación especial, por ejemplo. En Estados Unidos la “Ley sobre la educación de todos los niños discapacitados” en 1975, en Inglaterra, y el País de Gales la “Ley de Educación” en 1981.

Por consiguiente se consideró de vital importancia introducir cambios tanto en las escuelas especiales como regulares, en estas últimas ideando formas de organización y enseñanza que sirvieran para atender a un alumnado más diverso; así mismo, que las escuelas especiales existentes se proyectaran más al exterior y se prepararan desempeñar nuevas funciones (Hegarty, 1990, cit. Ainscow, 1995).

Organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO), el Fondo para las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) han fomentado la colaboración en la preparación de políticas y programas de educación especial

En la década de los noventa las acciones como “La Declaración Mundial sobre Educación para todos *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*”, adoptada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990; UNESCO, 1994) da un nuevo impulso a esos esfuerzos y además señala realidades persistentes:

- Más de cien millones de menores, entre ellos por lo menos sesenta millones de niñas carecen de acceso a la escolaridad primaria.
- Más de novecientos sesenta millones de adultos, de los cuales dos tercios son mujeres, son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.
- Más de un tercio de los adultos de todo el mundo carecen de acceso al conocimiento impreso, a las novedades técnicas y a las tecnologías que podrían mejorar la calidad de sus vidas y ayudarles a promover el cambio social y cultural, y adaptarse al mismo.
- Más de cien millones de niños, y un número incontable de adultos, no completan los programas de enseñanza básica. Otros muchos millones satisfacen los requisitos de asistencia, pero adquieren conocimientos y técnicas rudimentarias.

La preocupación a nivel mundial para resolver éstos y otros problemas, en materia de educación, han propiciado que se establezcan acciones para tal efecto. En 1994, se reunieron noventa y dos gobiernos y veinticinco organizaciones internacionales en La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el gobierno de España, en cooperación con la UNESCO. Se presentó el Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, teniendo como objetivo obtener “Educación para Todos”, es decir, instituciones que incluyan a todo individuo, con sus diferencias, favoreciendo su aprendizaje y respondiendo a las necesidades de cada cual. Se proclama que

- Todos los niños de ambos sexos tienen derecho fundamental a la educación.
- Cada niño tiene necesidades y características de aprendizaje que le son propios
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y sus programas aplicados, tomando en consideración sus diferencias.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a la escuelas regulares, a través de la integración educativa.

Por lo que, se insta a los representantes de los 92 gobiernos participantes a:

- Dar prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos.

- Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada
- Desarrollar proyectos de demostración y fomentar el intercambio con países que tienen experiencia en escuelas integradoras
- Fomentar y facilitar la participación de los padres, invertir esfuerzos en la identificación y estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales.

En el año de 1996, en Viña del Mar, Chile se realizó una reunión regional sobre “Perspectivas de Educación Especial en los Países de América Latina y el Caribe” En esta conferencia se aprobó el marco de acción sobre necesidades educativas especiales con el objetivo de informar y analizar los avances de los gobiernos, organizaciones nacionales e internacionales, sobre la aplicación de los principios, política y práctica sobre las necesidades educativas especiales. El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, niños con discapacidad y bien dotados, niños de la calle, niños de minorías étnicas, lingüísticas o culturales y de zonas desfavorecidas y marginadas, introduciendo reformas sustanciales en el sistema educativo (SEP, DGE, 1997).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos a más de 40 años desde que las naciones, en su Declaración Universal de Derechos Humanos, afirmaron que “toda persona tiene derecho a la educación”, existen todavía en el mundo un gran número de niños que no reciben una educación suficiente, en particular los niños con alguna discapacidad.

Consideraciones entorno a la discapacidad.

Históricamente, en la mayoría de los países del mundo en los cuales se han desarrollado servicios educativos para niños discapacitados, éstos respondían al criterio de que la educación se organiza aparte para niños “regulares” y niños “especiales”, creándose por lo tanto dos tipos de educación, regular y especial, dos sistemas separados. “La historia de los programas educativos para discapacitados es una historia de segregación (de Lorenzo, 1985, cit Van Steenlandt, 1991, pág. 13)

Hoy esta separación se rechaza, “Ese sistema doble, inicialmente un paso positivo para la educación, ya no conviene... ha llegado el momento para la educación especial y regular de fusionarse en un sólo sistema unificado, estructurado para atender las necesidades propias de todos los alumnos” (Stainback y Stainback, 1984 cit. Van Steenlandt, 1991, pág.13)

“La integración, dentro de su contexto histórico, puede ser considerada como el producto final de un proceso que ha sufrido una metamorfosis social, sociológica, filosófica y legal Desde el concepto evolucionista de ‘supervivencia de los más aptos’, pasando por el surgimiento de la teoría humanista y el actual concepto de normalización, el tratamiento de las personas discapacitadas ha transitado desde el abandono, pasando por la segregación, hasta la integración mediante su incorporación a los sistemas educativos regulares” (de Lorenzo, 1985; cit. Van Steenlandt, 1991, pág. 14).

Para tener una mayor claridad a este respecto es importante considerar las conceptualizaciones socio-culturales y pedagógicas acerca de la discapacidad.

Los muros de una escuela especial no segregan por sí solos a los discapacitados, en este sentido sería ingenuo considerar que si se modificaran únicamente las estructuras educativas se lograría su integración, hay otras barreras, las más difíciles, que constituyen las actitudes y las creencias de maestros, alumnos y sociedad.

Dentro del ámbito escolar, uno de los obstáculos más importantes para el establecimiento de algún programa de integración constituye, la actitud negativa por un lado, del maestro regular, que surge por el desconocimiento del concepto mismo de integración, así como del desconocimiento de cómo afrontar los problemas de los niños discapacitados y por el otro del maestro de educación especial que no se siente preparado para intervenir considerando las necesidades del currículum escolar y para colaborar con el maestro regular.

Aunado a lo anterior, lo que dificulta la integración es que en la práctica profesional la conceptualización que más ha estigmatizado al discapacitado es considerarlo como "enfermo", considerando que la causa básica de la discapacidad está localizada en la persona sin considerar factores causales ubicados en procesos sociales, políticos y de organización más amplios, externos al individuo. Esta concepción médica, patológica, ha marcado fuertemente la educación de los niños discapacitados y lo sigue haciendo a pesar de que el reconocimiento de su educabilidad y su derecho a la enseñanza ha insistido en un cambio de enfoque hacia objetivos más *educativos* que *curativos*. Se continúa clasificando a los niños según su etiología, según el tipo y grado de déficit. El discapacitado se define como portador de un defecto que debe corregirse, esta categorización hace mayor hincapié en las limitaciones que a las potencialidades y necesidades educativas.

Ainscow (1990), considera que el otro punto central de este problema lo constituyen los efectos negativos de las actitudes de los educadores, ya que la clasificación estimula a centrar el déficit del niño, distrayendo la atención de otros rasgos personales y disminuyendo así las expectativas de lo que el alumno puede lograr.

Es importante, un cambio en el enfoque conceptual en torno a la discapacidad, Steenlandt (1991) propone: "La discapacidad constituye una función de la relación entre las personas discapacitadas y su ambiente. Se refiere a las desventajas que experimentan las personas como consecuencia de un defecto que les limita o impide el cumplimiento de roles que son normales según su edad, sexo cultura y posición social" (pág. 19). "No son las lesiones orgánicas las más incapacitantes sino más bien las barreras psicológicas que rodean a las personas aquejadas de una deficiencia" (UNESCO, 1982, pág. 19).

A raíz de esta reconceptualización, en el ámbito de la educación especial se está produciendo

- una fuerte crítica de la tradición de clasificar, etiquetar, relativizar y revalorar las "diferencias" entre niños "normales" y "especiales",
- un desprestigio del modelo médico, de su valor tanto explicativo como educativo,
- un énfasis en el deber del sistema educativo en general de ocuparse de los niños "especiales", rechazando su segregación del entorno educativo normal"

Como alternativa al cambiar el enfoque, Ainscow (1990), plantea las siguientes innovaciones en relación a la educación especial

- cualquier niño puede, en algún momento, experimentar dificultades en la escuela,
- la ayuda y el apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos cuando sea necesario,
- las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del niño y el programa que ofrece la escuela,
- los profesores deberían responsabilizarse por el progreso de todos sus alumnos,
- el profesor debe de contar con el apoyo necesario para cumplir estas responsabilidades

Como resultado de enfocar la atención en las características del niño y sus dificultades en el aprendizaje escolar, se adopta el concepto de *necesidades educativas especiales*.

El Concepto de Necesidades Educativas Especiales.

El concepto de “necesidades educativas especiales” comenzó a utilizarse en los años 60, pero no fue capaz inicialmente de modificar la concepción dominante. En 1974, Mary Warnock en Inglaterra, realizó un informe publicado hasta 1978, y que convulsiónó los esquemas vigentes y popularizó una concepción distinta de la educación especial (Marchesi, 1990).

Este informe desechaba el modelo tradicional de educación especial así como la idea de que existen dos clases de niños, unos deficientes y otros no deficientes, de la cual se deriva la necesidad de dos sistemas diferentes de enseñanza. El concepto de educación especial debería de extenderse y abarcar todas las necesidades que temporal o permanentemente pudieran tener los niños a lo largo de su escolaridad para adaptarse al currículum básico. El comité (Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People) se refería a estos niños como niños con una *necesidad educativa especial* (García, 1993).

Una necesidad educativa especial tiene diferentes connotaciones. puede haber necesidad de dotación de medios especiales para acceder al currículum (equipos o técnicas especiales de enseñanza), o necesidad de modificar el currículum, o puede haber necesidad de una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación (Warnock, 1978 en García, 1993). Blanco (1992) define a un alumno con necesidades educativas especiales (NEE) cuando:

“Tiene dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustado) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum.”
(pág 28)

En todos los niveles educativos existen alumnos con dificultades para aprender, tales dificultades no se circunscriben a algunos contenidos determinados o a alguna área curricular en su conjunto sino que pueden afectar casi de manera generalizada casi todas las áreas del currículum y experiencia de aprendizaje del alumno.

Pueden ser alumnos que sin tener una limitación personal presentan una historia de aprendizaje llena de fracasos y malas experiencias, y como resultado adquieren los contenidos instrumentales básicos, lo que les impide aprender nuevos contenidos, generando con ello desmotivación y desinterés por la vida escolar.

También se puede tratar de alumnos, con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, que pueden tener graves problemas para aprender por sus características individuales, y así mismo, lo son aquellos alumnos que tienen una limitación de su capacidad de aprendizaje, por ejemplo por un daño cerebral o una alteración genética. En estos casos las dificultades pueden aumentar por una respuesta educativa desajustada a sus necesidades

En primer lugar, es evidente el desfase entre la “competencia curricular” de éstos alumnos (lo que son capaces de hacer respecto a objetivos contenidos de las distintas áreas curriculares) y la de sus compañeros. En segundo lugar, algunos de éstos alumnos muestran comportamientos problemáticos, en términos de conducta y de adaptación escolar, en respuesta precisamente a situaciones que no se ajustan a sus necesidades afectando su autoconcepto y su interés por la vida escolar (Blanco, 1992).

El término de necesidades educativas especiales (NEE), implica un cambio conceptual importante, no se trata solo de un eufemismo para denominar a los alumnos y alumnas hasta ahora llamados deficientes, minusválidos, discapacitados, etc. se trata de hablar de la *diversidad*, que requiere *respuestas diferentes por parte de la escuela*, es decir determinados alumnos necesitarán más ayuda y distinta de la del resto de compañeros de su edad para conseguir estos fines.

El Carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas especiales.

Algunos alumnos con NEE, pueden presentar *dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes comunes en su edad*. Brennan (1988, cit. Blanco, 1992) distingue entre las diferencias individuales para aprender que son inherentes a cualquier alumno y que pueden ser resueltas por los medios ordinarios de que dispone el profesor, y las de los alumnos y alumnas con NEE, que no pueden ser resueltas sin ayudas o recursos extras, bien sean educativos, psicológicos o médicos.

Un criterio importante a considerar en el concepto de necesidades educativas especiales es que poseen un carácter *interactivo*, es decir, las dificultades no están sólo en el alumno, sino también en deficiencias del entorno educativo, en un planteamiento educativo desajustado. Desde esta concepción, la escuela tiene un mayor compromiso en buscar la respuesta que pueda eliminar o compensar en lo posible esas dificultades. Por eso la evaluación y la intervención tendrá un carácter más global, no centrándose sólo en el alumno, sino también en su contexto escolar y sociofamiliar.

Por otro lado, cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de una escuela más se intensificarán las necesidades educativas especiales de los alumnos, es decir, un alumno o alumna puede presentar mayores dificultades en una escuela que en otra por el tipo de respuesta educativa que en ella se dé. Por tanto, las necesidades de un alumno o alumna no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinada sino *relativo*, ya que puede ser cambiante, en función de las condiciones y oportunidades que le ofrezca el contexto de enseñanza aprendizaje. Se concluye entonces que las NEE, tienen un doble carácter.

- **Interactivo.** Cuando las NEE se derivan directamente de la problemática del alumno (ya sea por causas internas, como los déficit, o a consecuencia de carencias en el entorno sociofamiliar, o por una historia de aprendizaje desajustada) y,
- **Relativo.** Considerando la dimensión real que adquieren estas necesidades en función del contexto educativo actual en el que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta concepción no niega que los alumnos tienen problemas específicamente vinculados a su propio desarrollo. Un niño ciego, sordo o con parálisis cerebral presenta inicialmente dificultades que no tienen sus compañeros, sin embargo se enfatiza que la escuela tendrá la capacidad para ofrecer respuesta a sus demandas educativas (Marchesi, 1990).

El criterio fundamental para determinar cuando un alumno presenta mayores dificultades se basa en que el profesor haya agotado los recursos ordinarios de que dispone y considere que a pesar de ello, el alumno necesita ayuda extra para resolver sus dificultades. Para esto deberá contar con el apoyo de los equipos interdisciplinarios. (Blanco, 1992).

El término de recursos educativos implica un mayor número de profesores o especialistas, la adecuación del material didáctico y, más específicamente, la supresión de barreras arquitectónicas y la adecuación de los edificios. Pero hay otro conjunto de recursos que son fundamentales: preparación y competencia profesional de los profesores, capacidad de elaborar un proyecto educativo, de realizar adaptaciones curriculares y de adecuar el sistema de evaluación; apoyo Psicopedagógico y materiales adaptados; facilidades para el diseño de nuevas formas de organización escolar y para utilizar nuevas metodologías (Marchesi, 1990).

El término de NEE implica un cambio conceptual importante, lo que ha suscitado diversas opiniones las cuales se describen a continuación.

Críticas al concepto de necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades educativas especiales ha sido objeto de críticas, algunas de estas son citadas por Marchesi y Martín (1990, en Torres y Ochoa 1996):

Un primer grupo de críticas considera que es un término demasiado vago y que remite constantemente a nuevos conceptos para su adecuada comprensión. Se dice también que su utilización es más bien retórica, ya que no se indican los mecanismos o sistemas para detectar quienes necesitan educación especial, por lo que al final sus ventajas educativas son muy escasas.

Un segundo grupo de críticas se refieren a su excesiva amplitud. La educación especial pasó del 2% de alumnos con deficiencias permanentes al 20% de los alumnos con NEE.

Este concepto no diferencia entre aquellos problemas que son responsabilidad del sistema educativo, de aquellos otros que se producen en ámbitos de experiencia diferentes (familia, clase social, minoría étnica, etc.), pudiendo suceder que muchos niños tuvieran necesidades de otra índole sin que ello supusiera necesariamente que tengan necesidades educativas especiales.

Finalmente, otro grupo de críticas acusa de dar una imagen por demás optimista de la educación especial. Parecería como si suprimiendo el nombre de las deficiencias éstas fueran menos graves, como si centrando los problemas de la escuela y en la provisión de recursos fuera posible garantizar el pleno desarrollo de todos los alumnos en condiciones normalizadoras. A diferencia de los anteriores, los críticos opinan que los alumnos pueden plantear problemas de aprendizaje cuyo origen está en muchas ocasiones fuera del marco escolar, por lo que el sistema educativo no va a poder, por sí solo, resolver estos problemas.

Todas estas críticas ponen de manifiesto la necesidad de precisar y perfilar el concepto de NEE. No obstante se reconoce que es su utilización la que ha abierto la posibilidad de reformar el sistema educativo, la que ha permitido poner el acento principal en las posibilidades de la escuela y en la que por último, ha permitido mostrar con mayor nitidez los objetivos de la integración escolar.

El concepto de NEE se ha adoptado en el ámbito escolar, sin embargo, hay aspectos de la vida extraescolar del individuo que no considera. Al respecto se ha considerado el concepto de normalización.

El Concepto de Normalización

Algunos autores (Berry, 1975; Mikkeisen, 1969; Nirje, 1967; Wolfenserberger, 1972; en Bautista, 1993) coinciden en considerar la normalización como la posibilidad de que un individuo cualquiera que éste sea o con la deficiencia que tenga, acceda a una vida lo más normal posible.

Sin embargo, sobre este término existe muchas interpretaciones, como menciona Wolfenserberger (1986, en Van Steenlandt, 1991 pág. 25) -para muchos el principal teórico del concepto- la elección del término normalización “constituye probablemente un error estratégico serio” porque “se deriva desgraciadamente de la palabra normal, culturalmente común y familiar que tiene significados sólidamente establecidos en las mentes de casi todo el mundo”

Una de las fuentes más comunes de la confusión es que ser una persona normal significaría que una persona con discapacidad es o hace algo en la forma en la que la mayor parte de la gente lo es o lo hace, es decir, se convertiría en una persona “promedio”, desposeyéndolos de sus características personales.

En este orden de ideas la normalización no tendría en cuenta las características de cada persona y ofrecería expectativas irreales respecto a los niveles que deben alcanzar las personas con discapacidad, es por esto que se ha proclamado el “derecho a ser diferente” y a tener “necesidades especiales” que la sociedad debe reconocer y atender (Van Steenlandt, 1991).

A manera de conclusión, normalizar no significa pretender convertir en normal a una persona con discapacidad o con alguna deficiencia, sino aceptarlo tal como es, con sus diferencias, reconociéndole los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios pertinentes para que pueda desarrollarse al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más plena posible. No es que se trate de normalizar a las personas sino de normalizar el entorno en el que se desenvuelven. La discusión sobre el carácter de las NEE, y de la normalización matiza la conceptualización de la integración.

El Concepto de Integración.

La integración representa el medio por el cual una persona con discapacidad tiene la oportunidad de vivir al igual que su comunidad, pero, para la consecución del ideal de la normalización en *todos* los aspectos de la vida de un individuo no basta ser insertado físicamente en un lugar común. Es imprescindible entonces, ser parte integrante de esa comunidad. Se pueden distinguir varios tipos y grados de integración :

- Integración física: la reducción de la distancia física, es decir geográfica, entre las personas con o sin discapacidad.
- Integración funcional. utilización de los mismos medios y recursos por parte de las personas con o sin discapacidad, de forma separada o simultáneamente.
- Integración social: acercamiento psicológico y social entre ambos grupos. Los discapacitados forman parte de una misma comunidad con los no discapacitados, hay contacto espontáneo y regular y se establecen lazos afectivos
- Integración “societal”¹ último eslabón en la integración. Los ciudadanos discapacitados tienen las mismas posibilidades legales-administrativas de acceso a los recursos sociales, de influir en su propia situación, de realizar un trabajo productivo, etc. (Söder, 1981; en Van Steenlandt, 1991).

¹ Societal: relacionado con la sociedad. Referente a cualquier grupo o grupos de algún tamaño incluidos en el concepto de sociedad o algo característico de ella. Comparado con el término “social”, lo que la nueva palabra pretende es la estructura y funcionamiento del grupo, más bien que las relaciones asociadoras. La palabra fue aceptada inicialmente por sociólogos norteamericanos. (Diccionario de Sociología, Henry Pratt Fairchild, editor Fondo de Cultura Económica)

Todos estos niveles integrativos se desarrollan dentro del marco de la comunidad social, laboral y por supuesto *escolarmente*

Integración Escolar.

En lo que respecta a la integración en el ámbito escolar, Van Steenlandt (1991), plantea en términos generales, que la integración escolar se refiere al proceso de enseñar juntos a niños con o sin discapacidades durante una parte o en la totalidad del tiempo. Igualmente, Birch 1974; Kauffman 1985, (cit en Bautista 1993) consideran la integración escolar como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial, con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, con base en sus necesidades de aprendizaje en el marco educativo -mainstreaming- como la integración temporal, instructiva y social, de un grupo seleccionado de niños excepcionales con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requerirá una definición de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar.

La National Association for Retarded Citizens, USA (NARC), considera que la integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica gracias a que cuenta con alternativas instruccionales, que son apropiadas al plan educativo de cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal.

Cartwright, G., Cartwright, C., y Ward, M., (1981, cit. Macotela 1996) se refieren a la integración educativa cuando se proporciona a los individuos especiales la posibilidad de participar en todas las oportunidades educativas disponibles para el resto de las personas, a menos que sus problemas sean tan severos que no puedan integrarse a programas regulares.

Para Marchesi (1990), la integración es más bien un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que el alumno se desarrolle lo mejor posible, por lo que puede variar según las necesidades de los alumnos, según los lugares y según la oferta educativa existente

Hegarty (1981, en Marchesi 1990) considera que el objetivo principal no es la integración, sino que es la *educación* de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Esto indica que el sistema educativo en conjunto asume la responsabilidad de dar respuesta al objetivo, y no a una parte de él; la educación especial se desplaza en seguimiento de los alumnos deficientes que ya no están en centros específicos.

Para el niño, después de su ámbito familiar, la escuela representa un entorno a menudo representativo del marco social en el que vive. Para un niño con discapacidad la manera de como se integre a este ámbito dependerá el futuro éxito de su integración social

La integración escolar de un niño no supone una simple ubicación física en un ambiente lo menos restrictivo posible, sino que significa una participación efectiva en tareas escolares, que le proporcionen la educación diferenciada que precise, apoyándose en las adaptaciones y medios pertinentes en cada caso. Surgen así, los diversos modelos de atención a los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad orientándose a las características de cada uno.

Modelos de Integración Educativa.

Se ha señalado a la integración como un movimiento que trata de incorporar a la escuela ordinaria a los alumnos de los centros especiales, junto con todos los recursos técnicos y materiales que en ellos existan. La educación especial se traslada entonces a la escuela regular. Sin embargo el proceso integración no es algo rígido, con límites precisos ni definidos, más bien es un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo es encontrar la mejor situación para que el alumno se desarrolle lo mejor posible, por lo que variará según sus necesidades y partirá de las posibilidades de éste y de las características del centro educativo donde podría integrarse.

Para ampliar las posibilidades de escolarización para los alumnos con necesidades educativas especiales, diversos autores presentan algunos Modelos de Integración:

Reynolds, (en Bautista, 1993) propone una guía de servicios educativos llamada “Sistema en Cascada” con ocho niveles (figura 1). Donde indica que la enseñanza especializada tiene otras alternativas, ya sean sitios intermedios entre el centro especial y el centro ordinario.

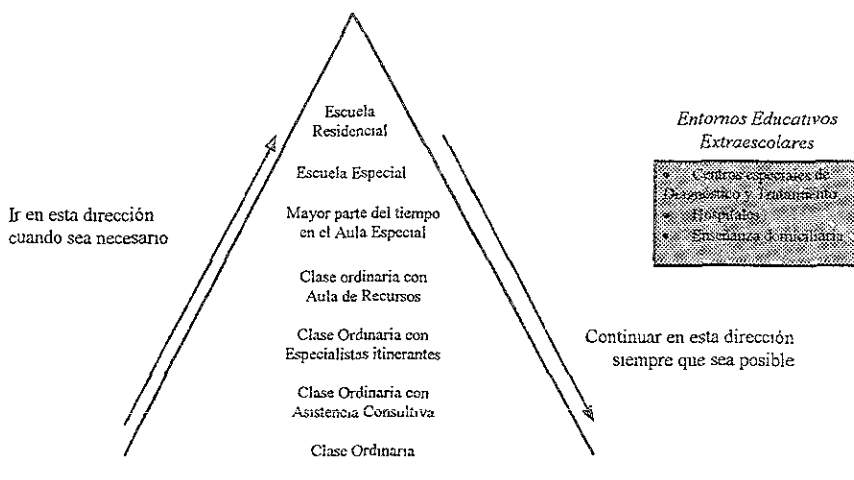


Figura 1. "Sistema en Cascada" de Reynolds (en Bautista 1993).

Deno (1970, en Bautista 1993), propone un “Sistema de cascada de Servicios” (cuadro 1), concebido como un medio para adaptar los servicios a las necesidades de los niños

Cuadro 1.

“Sistema de Cascada de Servicios” de Deno (1970, en Bautista 1993).

| Niveles | Servicios | Programas |
|---------|---|---|
| 1 | Niños disminuidos incluidos en las clases normales a tiempo completo Capaces de seguir los programas con ayuda del profesor de apoyo itinerante | Programas Escolares Regulares |
| 2 | Niños disminuidos en las clases normales y con servicios educativos complementarios impartidos por el profesor de apoyo fijo. | |
| 3 | Niños con necesidades educativas comparten clase especial y aula normal. Programa combinado. Profesor de apoyo. | |
| 4 | Niños deficientes en aulas especiales dentro de la escuela ordinaria. Participación en actividades no académicas. Profesor especialista en el aula Servicios de apoyo. | Programas escolares a tiempo fijo |
| 5 | Niños deficientes en centros especiales Contactos extracurriculares con los colegios del sector. Servicios de apoyo | |
| 6 | Instrucción en hospitales o residencias. | Programas similares asistenciales |
| 7 | Servicios médicos y supervisión de bienestar social | |

Otra variante de El “Sistema de cascada” descrito por Deno (1979, en Marchesi 1990) en el que considera importante la estructura organizativa, donde plantea diferentes niveles en el proceso de integración (figura 2)

Su importancia se debe a que ha enfatizado las posibilidades educativas y de aprendizaje del alumno y no las clásicas taxonomías de la deficiencia

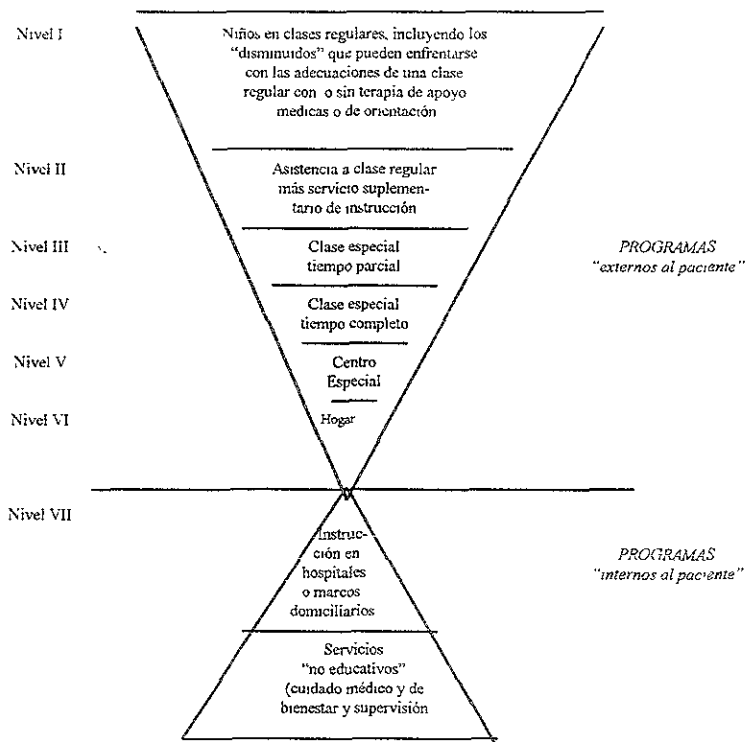


Figura 2 "Sistema en Cascada", Niveles en el Proceso de Integración. Deno (1970, tomado de Marchesi, 1990).

Hegarty, Pocklington y Lucas (1981, en Marchesi 1990), proponen otro modelo de organización de las diferentes posibilidades en educación especial, a partir de la oferta educativa. (Cuadro 2).

Cuadro 2.

"Modelo de organización de Hegarty et. al.," (1981, en Marchesi 1990).

| Opciones | |
|----------|--|
| A | Clase ordinaria, sin apoyo |
| B | Clase ordinaria, apoyo para el profesor, apoyo para la atención personal |
| C | Clase ordinaria, trabajo para el especialista fuera de la clase |
| D | Clase ordinaria como base, tiempo parcial en la clase especial |
| D1 | Clase especial como base, clase ordinaria a tiempo parcial. |
| E | Clase especial tiempo completo. |
| F | Colegio especial a tiempo parcial, colegio ordinario a tiempo parcial |
| G | Colegio especial a tiempo completo |

A partir de estos diferentes modelos se hace patente que la integración es un proceso con varios niveles, a través de los cuales se pretende que el sistema educativo tenga los medios adecuados para responder a las necesidades de los alumnos. El nivel puede cambiar conforme cambien las condiciones de aprendizaje de los alumnos, así podremos decidir cuál es el modelo más adecuado de escolarización partiendo de la *información curricular*, es decir, se deberá considerar cuales son las necesidades curriculares de los alumnos

Por lo tanto, el nivel de integración más conveniente es aquél que favorezca el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno. Por lo que se espera que una escuela abierta a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales sea flexible en su organización y provea de los recursos esenciales para atender la heterogeneidad de sus alumnos

Condiciones necesarias para la integración educativa.

Ya se han mencionado muchas de las condiciones que se deben tener en cuenta para que una integración educativa se realice con éxito, sin embargo, es importante puntualizar a manera de conclusión algunos aspectos que deben de considerarse para el logro de este objetivo, Bautista (1991) señala que es imprescindible

- Una legislación que garantice y facilite la integración.
- Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.
- Cambio y renovación de la escuela tradicional, efectuando profundas modificaciones en la organización, estructura, metodología, objetivos, etc.

- Reducción de la proporción profesor-alumnos por aula, ya que las aulas numerosas no permiten el sentido de pertenencia a un grupo y por otro lado, se tiende a propiciar respuestas homogéneas de los alumnos.
- Un diseño curricular único, abierto y flexible, que permita las adaptaciones curriculares oportunas.
- Supresión de barreras arquitectónicas y adaptación de los centros ordinarios a las necesidades de los diferentes alumnos.
- Dotar a los centros los recursos personales, materiales y didácticos que sean necesarios. Asimismo, contar con la atención suficiente de los equipos interdisciplinarios.
- Una buena comunicación entre la escuela y su entorno social, toda vez que el proceso de integración no acabe en el centro, sino que continúa fuera de él
- Es necesaria la participación activa de los padres en el proceso educativo del alumno. Se requiere de mayor información y formación, dirigida tanto a los padres de niños deficientes como a los padres de niños normales
- Un buen nivel de comunicación interna en los centros y,
- La formación y actualización del profesorado y demás profesionales relacionados con la integración escolar, así como una buena disposición por parte de todos para trabajar en equipo.

La integración escolar de un alumno con necesidades educativas especiales sólo será posible en un determinado tipo de centro educativo, abierto a la diversidad, capaz de adecuar sus recursos y metodologías no sólo a los alumnos que tradicionalmente se han considerado deficientes, sino también a aquellos que requieran cualquier tipo de respuesta individual de carácter transitorio o permanente.

Gortázar (1990) apunta : “La experiencia nos dice que es más importante dar prioridad a un enfoque educativo centrado en el aula que a un enfoque centrado en el niño” (pág 369).

CAPITULO II

LA INTEGRACION EDUCATIVA Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Introducción

Sustentándose el enfoque en el que la escuela regular dota a los alumnos de recursos necesarios para su integración escolar, en México la Secretaría de Educación Pública (SEP) incorpora las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como una estrategia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas regulares. Para entender esta reorientación, planeación, organización y desarrollo de las acciones en los servicios de educación especial, es necesario conocer el marco de referencia del que parte la USAER, su estructura organizativa, sus estrategias y acciones fundamentales.

En nuestro país, se adopta la necesidad de reconceptualizar la integración de los niños con necesidades educativas especiales que presenten o no algún signo de discapacidad transitoria o definitiva. Para ello, la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección de Educación Especial (DEE) tiene como retos principales :

- Transitar de sistemas paralelos con una orientación clínico médica asistencial o modelos terapéuticos, hacia sistemas integrados con orientación de educación especial cimentada en los derechos de los menores a un currículum básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje.
- Compartir con la educación regular un currículum básico y apoyar en el desarrollo de las adecuaciones curriculares.
- Consolidar los modelos de atención propiamente educativos, donde el eje sea la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a las peculiaridades de cada alumno.
- Reorientar los servicios de educación especial para apoyar a las escuelas regulares en su proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales. (DEE/SEP, 1994)

En este último punto cabe resaltar que la reorientación de los servicios de educación especial lo componen principalmente dos instancias, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) y Centros de Atención Múltiple (C.A.M.). La USAER, se identifica como estrategia de integración que se incorpora a la Escuela Regular para proporcionar atención a niños con necesidades educativas especiales. Para entender dicha reorientación

en los servicios que se otorgaban a los alumnos con algún tipo de discapacidad es conveniente recapitular sobre el proceso de integración en México.

Antecedentes de la Integración en México.

Se considera que la Educación Especial en México se inició en 1867, cuando se creó la primera escuela nacional para ciegos y sordos. Posteriormente, en 1914, se fundó en León Guanajuato, una escuela para deficientes mentales; seis años después, se fundó otra en Guadalajara. En 1926, la Universidad Nacional Autónoma de México inició la formación de recursos humanos para la educación de débiles mentales; en el año de 1932 se creó en el Distrito Federal una escuela para deficientes mentales. Poco después, en 1935, se creó el Instituto Médico Pedagógico, para atender a personas que padecían deficiencia mental profunda. En 1936 se fundó la escuela para niños lisiados; y en 1937, se fundó la clínica de la conducta y ortolalia. En la década de los 40 se fundó la escuela de formación de recursos humanos especializados en deficientes mentales, ciegos y sordomudos, y niños infractores. En la década siguiente se creó la Dirección General de Rehabilitación, la escuela para maestros especialistas en problemas del aparato locomotor, la escuela de educación especial, de Oaxaca, y la Coordinación de Educación Especial, que fundó diez escuelas primarias de perfeccionamiento en el Distrito Federal, y doce escuelas en varios Estados de la República.

En 1970 se creó la *Dirección General de Educación Especial*. Esta instancia asumió la responsabilidad de diseñar un servicio que permitiera a corto plazo la detección, diagnóstico y tratamiento psicopedagógico de los niños con problemas de aprendizaje.

La propuesta inicial que pretendió dar apoyo al niño con problemas de aprendizaje (lecto-escritura y matemáticas) a fin de que permaneciera en la escuela regular, fueron los *Grupos Integrados A*, cuyo objetivo fue que los niños recibieran la educación adecuada a sus necesidades y que sólo permanecerían en esta modalidad el tiempo necesario para lograr las adquisiciones académicas y/o conductuales que les permitieran proseguir su escolaridad en el grupo regular. Con el tiempo se encontró niños con dificultades más serias quienes rebasaban el tiempo de permanencia en el servicio. Por lo que fue necesario la creación de los *Grupos Integrados B* (de 1º a 6º), los cuales estaban dirigidos a los niños que requerían un plazo mayor para su integración al aula regular, sin embargo para algunos niños esta opción era terminal en su educación primaria.

En 1972, se fundó la Asociación Mexicana de Especialistas en Dislexia; y en 1976 se pone en práctica la propuesta de Grupos Integrados (precedente de la corriente de integración educativa), en el Distrito Federal y en el Estado de Nuevo León; los centros de rehabilitación y educación especial, y las primeras Coordinaciones Regionales, las cuales funcionan en todos los Estados desde 1978. (Cortés, González y Tilch, 1982)

En 1980-1981, los Grupos Integrados se extienden a las 31 entidades federativas de la República. En 1980 la Dirección de Educación Especial difunde su política educativa a través de un documento en el que plantea la atención de personas con requerimientos de educación especial, lo cual inicia en nuestro país con el *modelo educativo*.

Entre 1980 y 1982 la Dirección de Educación Especial difunde un documento que marcó las pautas para acciones futuras en torno a la integración educativa denominado: “*Bases para una Política de Educación Especial*” que se apoya en los siguientes postulados

- La normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación
- Adopta la denominación de niños, jóvenes personas o sujetos con requerimientos de educación especial
- Su referencia jurídica indirecta estaba en los Artículos 48 y 52 de la Ley Federal de Educación, y los referidos en forma directa en:
 - La Declaración de los Derechos del Niño;
 - La Declaración de los Derechos de la Personas Mentalmente Retrasadas (1956);
 - La Declaración de los Derechos de los impedidos (1971 y en 1976 en la Asamblea General de Naciones Unidas);

En síntesis el las “Bases para una Política de Educación Especial” se plantea y defiende, el derecho a la *igualdad* de oportunidades para la educación.

En dicho documento se reconocen los siguientes grupos de atención a menores:

- Deficiencia mental
- Dificultades de aprendizaje
- Trastornos de audición y lenguaje.
- Deficientes visuales
- Impedimentos motores.
- Problemas de conducta.
- Anuncia la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (C.A.S) y a niños con autismo

También reconoce que se debe prestar atención a sujetos que requieran de educación especial, en cualquier momento de la vida.

La atención será dada con una pedagogía especial, aunque la educación especial no debe considerarse separada de la educación regular.

La integración se reconoce en diversos planos:

- En el aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que preste sus asistencia directa o colabore con el maestro transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales.
- En el aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica en turnos opuestos
- Organizando grupos pequeños para reconstruir aprendizajes, con duración distinta, con vistas a integrarlos al grupo regular.
- En clases especiales en la escuela regular.

- En escuelas especiales
- En espacios no escolares como el hogar, hospitales, etc

A partir de estos postulados se estructura el Proyecto de Educación Especial

Proyecto General para la Educación Especial en México.

Fase I

A partir de 1992, se inicia el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública, precedido del Acuerdo Nacional para la Educación Básica, la Modificación del artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación.

De acuerdo con Guajardo (1994, p. 2-4) esto representa cambios importantes en la educación especial:

- Termina con un sistema paralelo de educación que es inadecuado para la nueva concepción de calidad educativa y no viable para la demanda de la población con necesidades especiales. La educación especial puede considerarse como una modalidad de la educación básica y abandonar su condición segregadora.
- Las instituciones de educación especial surgieron de las instituciones pioneras de educación pública en el país. El sistema de educación especial se ha consolidado como un sistema paralelo a lo largo de 127 años, por lo que al ser considerada como una modalidad de educación básica requiere de un programa institucional que permita las equivalencias por niveles. La Educación Especial no puede quedar marginada de los criterios globales de calidad educativa.
- La concepción de calidad educativa al referirse a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad permite mejorar el servicio público de educación, bajo el criterio de ningún concepto de exclusión: género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etc.
- No se cancelan los servicios de educación especial, sino se establece una gama de opciones graduales de integración para que cada escuela de calidad para todos, cumpla con los derechos que tienen los alumnos con requerimientos de educación especial, teniendo así el acceso a ambientes normalizados de educación, bajo un programa de seguimiento y apoyo al alumno, a los padres, al maestro de grupo y al centro escolar
- El programa de integración será concebido como un programa de desarrollo institucional y como un espacio para ofrecer calidad educativa a los educandos en edad escolar, con o sin discapacidades en su desarrollo. Logrando de este modo, los grados de excelencia educativa para todos los alumnos
- La federalización de los servicios educativos, incluidos los de educación especial, así como el reordenamiento de los mismos en el Distrito Federal, permite acercar las

soluciones al lugar donde se generan los problemas. Esta consideración es importante para resolver, de manera concreta e individual, los problemas que exige la integración.

- La integración educativa del sujeto con necesidades educativas especiales requiere de una Ley no discriminatoria. Por lo que se modificó la Ley Federal de Educación para dar cobertura legal a las estrategias de integración educativa. Esto está plenamente sustentado en el Artículo 41 de la Ley General de Educación.
- La integración escolar es fundamental para la integración social del sujeto con necesidades educativas especiales; y ésta debe formar parte de un programa integral que vaya más allá de los aspectos escolares. Se deberá considerar otros ámbitos: salud, educación, recreación y cultura, sin descuidar el laboral. Para esto es indispensable una adecuada participación intersectorial.
- Los centros escolares que logran calidad educativa son aquellos que resuelven sus problemas bajo una gestión colegiada y participativa a través de los consejos escolares. La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales constituye un compromiso profesional, que tendrá que ser apoyado por familias de niños con o sin discapacidad. Es fundamental iniciar una iniciativa de integración simultánea de la instalación de los Consejos de Participación Social.
- Se deberá considerar, en lo referente a la formación y actualización del magisterio, sean incluidos aspectos básicos sobre la atención a las necesidades educativas especiales con el nuevo enfoque de integración, tanto en las escuelas normales de especialización como en todas las instituciones formadoras de docentes para la educación básica.

Tomando como punto de partida esta nueva política educativa, va generando una transformación en los modelos de atención de niños con necesidades educativas especiales.

Evolución del Modelo de Atención en México.

Durante la existencia del subsistema de Educación Especial, ha habido diversos modelos de atención los cuales han evolucionado desde el asistencial, posteriormente el médico terapéutico y finalmente el educativo. Actualmente se yuxtaponen entre sí (figura 3)

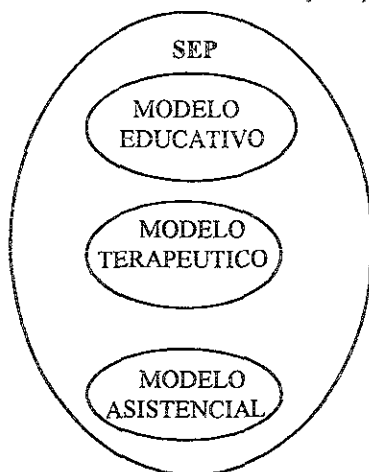


Figura 3. Modelos de atención en México. Dirección de Educación Especial/SEP (1994).

El modelo asistencial.

Este modelo, considera al individuo que necesita educación especial como un minusválido que requiere de apoyo permanente, es decir durante toda su vida. Considera que un servicio asistencial idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado. Se trata de un modelo segregacionista.

El modelo terapéutico.

Este modelo considera al individuo como un atípico, que requiere de una terapia para conducirlo a la normalidad. Su modo de operatividad es de carácter médico, a través de un diagnóstico individual por medio del cual se definirá un tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. También se hacen recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar. Más que una escuela para su atención estos individuos requieren de una clínica.

El modelo educativo.

Este modelo asume que el individuo tiene necesidades educativas especiales. Rechaza los términos minusválido y atípico por ser discriminatorios y estigmatizantes. La estrategia

básica de educación especial, es la *integración* y la *normalización*, cuyo propósito es lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto en su comunidad.

La estrategia educativa es integrar al sujeto con el apoyo educativo necesario, para que interactúe con éxito en los ambientes socioeducativos, primero, y sociolaborales, después. Existen estrategias graduadas para ello y se requiere de un grupo multiprofesional que trabaje con el niño, el maestro de la escuela regular, con la familia y que, a su vez elabore estrategias de consenso social de aceptación digna.

Esta concepción se sustenta en el principio ético del derecho equitativo, no excluyente y también en el desarrollo de la psicopedagogía y del desarrollo del currículum escolar.

Es así, que a partir de la implantación del modelo educativo de atención se define como eje rector la integración como estrategia.

Estrategia de integración: Fundamento legal y metas.

La Ley General de Educación compromete una educación básica para las personas con discapacidad en el Artículo 41 que a la letra dice:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones de equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación”. (Diario Oficial, pág. 48)

En este mismo orden de ideas, se ha adicionó al Artículo 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de la Federación, que se eliminen las barreras arquitectónicas que impidan el acceso de personas con discapacidad a los diversos ámbitos de concurrencia, entre estos, las escuelas regulares.

Guajardo (1994, pág 34) dice que: el cambio en el enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en *“no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión”*. La integración pasa de ser un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en la calidad de la Educación Básica.

El proyecto de integración tendrá que contar con dos acciones simultáneas la escolar y la social. El modelo de atención educativo se orienta hacia una transición. (figura 4)

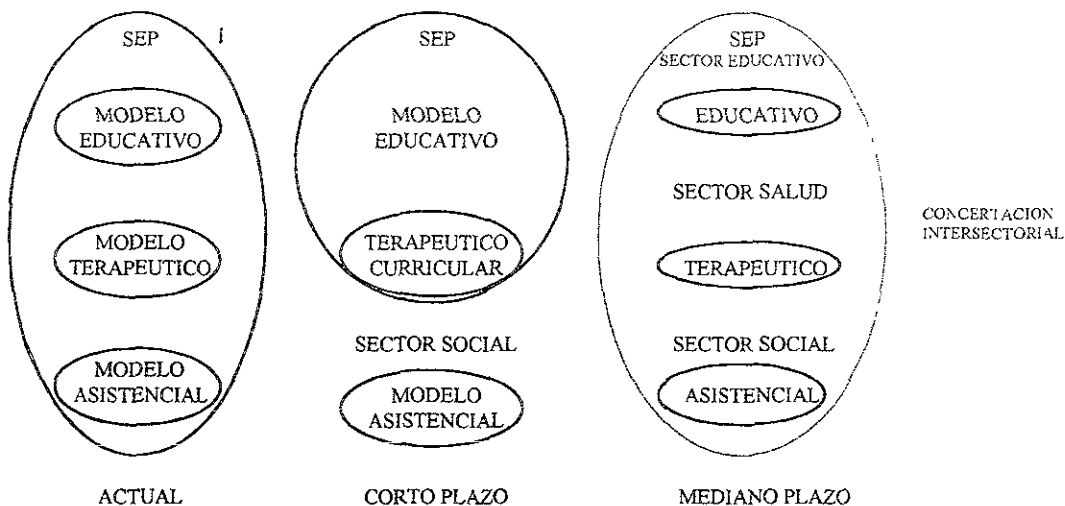


Figura 4. Estrategia de Integración. Dirección de Educación Especial/SEP. (1994).

Esta nueva estrategia de integración requiere colaboración de los diferentes sectores en áreas como: salud, recreación y deporte, educación y asuntos laborales. Considerando de igual manera los derechos y obligaciones que tienen los sujetos con necesidades educativas especiales ante la sociedad. (Guajardo, 1994).

En congruencia con las políticas planteadas en 1995 se instala el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad, donde se suman los esfuerzos y compromisos de organizaciones sociales y de instituciones públicas y privadas.

En diversos estados de la República como, Nuevo León, Aguascalientes y Durango, entre otros, se han incorporado iniciativas tanto en el aspecto social como escolar.

Guajardo (1994) considera, que la integración de carácter estratégico de los sujetos con requerimientos especiales es la escolar, que aunque no debe reducirse a ella deben girar en torno suyo los demás ámbitos de integración. En este sentido, la propuesta de la educación especial es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.), que se define como la instancia técnico operativa y administrativa que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro de la escuela regular.

Esta propuesta esta sustentada en un contexto de política nacional e internacional a favor de la integración educativa que parte de premisas y conceptos fundamentales, que orienta de manera decisiva los cambios de tipo operativo y técnico.

En lo que se refiere a las políticas internacionales, se han recogido y sistematizado por la UNESCO, consensos para la reorientación de la educación, con base en ellos, se han recomendado diversas medidas para que los países miembros reordenen sus sistemas educativos a efecto de alcanzar las metas de una educación que:

- Sea para todos.
- Atienda a la diversidad de la población
- Se realice con calidad.

Y dentro del contexto nacional las primera acciones de la reestructuración del Sistema Educativo Nacional tuvieron su base en el Programa para la Modernización Educativa, cuya operación inicia en 1989. En 1992, se signa en la SEP el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, y se establecen tres ejes rectores de la nueva política educativa:

- La reorganización del Sistema Educativo Nacional.
- La reformulación de contenidos y materiales educativos.
- La revaloración social de la función magisterial.

En 1993, se modifica el artículo 3° de la Constitución Política que obliga al Estado a garantizar el derecho de todo individuo a recibir educación básica (preescolar, primaria y secundaria) con carácter laico y gratuito; junto con la promulgación de la Ley General de Educación que en su artículo 41, se marca el reconocimiento a la existencia de la educación especial, definiendo su ámbito de acción y su participación dentro de la educación básica.

Se establece el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, cuyo carácter de integración a parte de una política de desarrollo social, es decir, procurando establecer condiciones para que la población pueda tener acceso a una mejor calidad de vida, se recalca además la importancia de incorporar a la población con discapacidad al desarrollo a través de estrategias como:

- Fomentar una cultura de consideración a las personas con discapacidad,
- Diseñar e instrumentar programas y medidas para apoyar directamente a la población con discapacidad en tres aspectos fundamentales.
 - Atención médica.
 - *Educación.*
 - Rehabilitación.
- Revisar la legislación vigente y organizar programas que coadyuven a modificar el entorno físico y la actitud de la población en general, en beneficio de la población discapacitada

Con toda esta serie de acciones, se establece de manera específica una política educativa de integración en el marco del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en materia de Educación Especial se pone énfasis en las necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas como parte de la orientación a la equidad. La población que demanda atención especial tiene derecho a obtener un servicio que, de acuerdo a sus condiciones, le permita acceder a los beneficios de la educación básica, como recurso para su desarrollo personal y su incorporación productiva a las actividades de la sociedad.

En febrero de 1995, se instala la Comisión Coordinadora del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad, que plantea la colaboración interinstitucional, buscando esquemas que permitan la participación de todos los sectores de la sociedad.

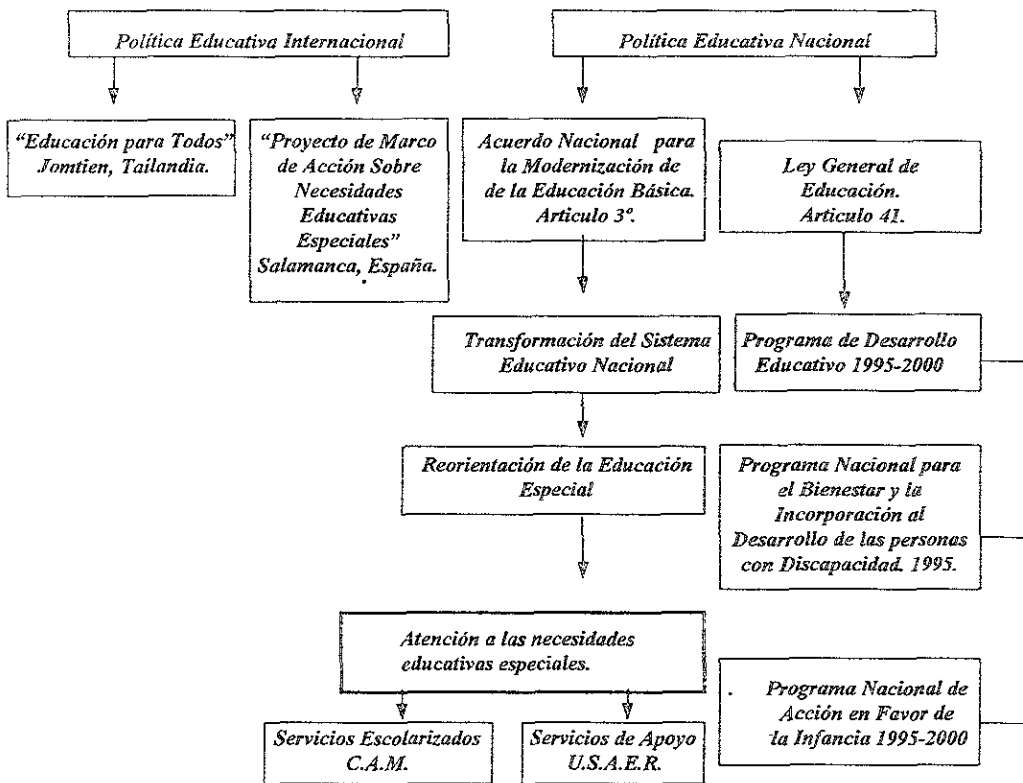
Se establece, pues en Educación:

- La integración de los menores con discapacidad a la escuela regular promoviendo de manera simultánea una cultura de respeto a la dignidad y de los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad.
- Generar el material educativo que requieran las diversas discapacidades.
- Introducir a las diversas asignaturas desde la primaria hasta la educación superior el respeto a los derechos humanos y a la dignidad de las personas.
- Integrar jóvenes y adultos con diversas discapacidades a todas las opciones educativas.
- Establecer en las carreras de nivel técnico y superior contenidos curriculares sobre la discapacidad.
- Capacitar y sensibilizar al personal docente.

La Comisión Nacional de Educación en Favor de la Infancia que se estableció en 1991, elaboró un Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia (PNA), y de la necesidad de replantearlo surge el Plan de Acción 1995-2000, promoviendo la supervivencia, protección y desarrollo de niños y niñas en todos los ámbitos.

La figura 5 esquematiza las acciones anteriormente mencionadas considerando el marco nacional e internacional.

Figura 5. Marco de Referencia sobre Integración Educativa. Guajardo (1996).



Actualmente las acciones para la promoción de la integración en el ámbito nacional continúan. En abril de 1997, se llevó a cabo en Huatulco, Oaxaca, la Conferencia Nacional: Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad donde participaron representantes de los niveles de educación preescolar, básica y especial, las 58 secciones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), organizaciones no gubernamentales vinculadas con la atención de menores con algún signo de discapacidad, la Asociación de Padres de Familia, Universidades públicas y privadas e investigadores educativos. Se abordaron cuatro líneas temáticas: Población, Operación de Servicios Educativos, Actualización y Formación Profesional y Materia de Trabajo, cuyo producto fue una serie de recomendaciones para llevarlas a la práctica. Otra finalidad de esta Conferencia consistió en unificar criterios en torno a la atención educativa de menores que presentan necesidades educativas especiales, así como conocer el estado actual de la

integración escolar en el país. La relevancia de este evento consistió en la participación de los diferentes agentes que intervienen en el proceso de integración (DEE/SEP, 1997)

Y es que a partir del conocimiento de la situación en materia de integración ha tenido como resultado el planteamiento de nuevas perspectivas y retos para la educación especial, que se suscriben en una nueva fase enmarcada en el Proyecto General de Educación Especial.

Proyecto General de Educación Especial FASE II

La fase II, de este Proyecto se inició en el ciclo escolar 1998-1999, y se sigue sustentando en el modelo educativo de educación especial, representando transformaciones en los tres ámbitos de la estructura educativa: Sistema Escolar, Educación y Sistema de Administración Educativa. Considerándose el más difícil el Sistema Escolar, ya que en éste se está generando la innovación.

Esta fase II es un proceso constructivo del modelo educativo. La fase I fue el de la reorientación de servicios. Ahora en esta nueva etapa se reanuda en un plano superior, en espiral. Se han reordenado las Coordinaciones Regionales en el Distrito Federal así como la rotación de los Coordinadores y los supervisores.

Las perspectivas para el ciclo 2000-2001 en el ámbito de la Educación es que se continuará la sensibilización social para promover la integración educativa y escolar a través del Consejo Educativo del Distrito Federal. En el ámbito de administración educativa, habrá que cumplirse con las metas programáticas que señala el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, y se fortalecerá al sistema escolar (Guajardo, 1998b).

La reorientación en la administración educativa, consistió en que educación especial forme parte de educación básica y la reorientación en el sistema escolar que los servicios de educación especial se simplifiquen en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro de la escuela regular a través de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Una nueva propuesta: Unidad de Servicios a la Educación Regular (USAER)

Las reformas Sistema Educativo Nacional, tienen una orientación para renovar la escuela pública, para convertirla en la instancia que responda de manera efectiva a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, con equidad social, con calidad y atendiendo a la diversidad cultural, económica, física, cognoscitiva, etc. De aquí parten las premisas de educación para todos, con calidad y atendiendo a la diversidad.

Con esta nueva orientación, permite situar al *currículum* escolar como eje de la respuesta a las necesidades educativas especiales (NEE), considerando la *normalización e integración* en las condiciones del contexto escolar o en el aula donde está inmerso el alumno

A partir de esta postura, la Dirección de Educación Especial organiza la atención de los alumnos que requieren educación especial bajo los siguientes supuestos :

- Considerando como marco para la intervención el currículum de la educación básica.
- Que la escuela regular asuma la responsabilidad de la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales
- Dotar a la escuela de los recursos suficientes para responder de manera efectiva a las necesidades de sus alumnos.
- Atender los problemas que los alumnos presenten durante el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares.
- Reconocer que las dificultades de los alumnos surgen de la interacción entre las características del alumno y las características del contexto.
- Reconocer que las NEE son relativas y que dependen del nivel de aprendizaje de su grupo, de los recursos disponibles y de la política educativa local.

En tal sentido, la atención de los alumnos que presentan NEE conlleva transformaciones en la estructura y funcionamiento de la educación regular y de la educación especial.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), constituye la propuesta para tal propósito, ya que se define como la instancia técnico operativa que la educación especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teórico y metodológicos en el ámbito de la escuela regular para favorecer la integración de los alumnos con NEE, y contribuir en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar (DEE/SEP, 1997)

El apoyo que la USAER ofrece a la educación regular para la atención de las NEE, considera la atención a los alumnos, al personal de la escuela regular y a los padres de familia.

Los propósitos fundamentales de esta instancia son:

- Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela de educación regular.
- Acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten NEE, así como para la evaluación de sus avances conforme a su evolución escolar.
- Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con NEE.

Estructura Organizativa de la USAER

La USAER está constituida estructuralmente por un director, maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico o paraprofesional y una secretaria. (Figura 6).

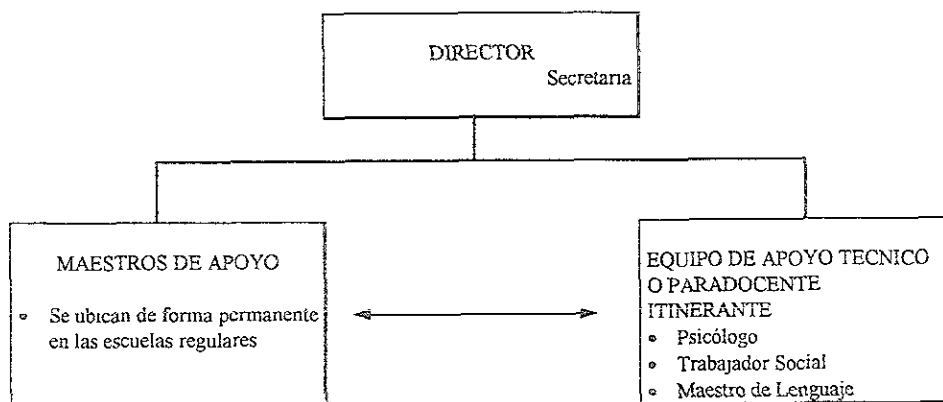
El equipo de apoyo consta básicamente de un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social. Además podrán incluirse otros especialistas (en trastornos neuromotores, en deficiencia mental, en ciegos y débiles visuales, etc) cuando las necesidades educativas especiales de los alumnos así lo requieran

Cada USAER, apoya en promedio a cinco escuelas en la atención de los alumnos que presenten NEE, en la orientación a padres de familia y a los profesores de la escuela. Para tal efecto, en cada escuela existe un aula que se denomina "aula de apoyo" Este espacio es destinado para la intervención psicopedagógica con los alumnos que lo requieran, así como para la orientación al personal docente de la escuela y a los padres de familia.

La USAER está organizada de la siguiente manera:

- En cada escuela se ubican de manera permanente a dos maestros apoyo de educación especial (los cuales pueden variar según las demandas), para proporcionar la atención a alumnos de 1° a 6° grado que presenten NEE..
- En promedio cada USAER cuenta con diez maestros de apoyo distribuidos en cinco escuelas.
- La sede la USAER está establecida en una de las escuelas donde se da el servicio. En donde el director de la Unidad coordina las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y padres de familia de las cinco escuelas. La secretaria se ubica en la sede, brindando apoyo secretarial a todo el personal de la USAER.
- El equipo de apoyo técnico participa en cada una de las escuelas, tanto en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, como en la orientación a los maestros y a los padres de familia. Los integrantes del equipo de apoyo asisten a cada escuela de manera itinerante

Figura 6. Estructura Organizativa de la USAER. Adaptación de documentos de la DEE/SEP (1994,1997).



Proceso de atención a niños con NEE en la USAER

El proceso de atención en la USAER, según Guajardo (1994) se inicia con la evaluación inicial en la que se consideran dos momentos

- la detección de los alumnos, y
- la determinación de sus necesidades educativas especiales.

A través de la detección se identifican a los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades entre contenidos escolares y que requieren de un mayor apoyo pedagógico y/o de otra naturaleza debido a sus características de aprendizaje.

A partir de la detección se procede a la determinación de las necesidades educativas especiales de los alumnos, mediante la implantación de estrategias e instrumentos diseñados para tal efecto.

Cuando se han determinado las NEE, se presentan las siguientes alternativas para su atención.

- intervención psicopedagógica,
- canalización, o
- solicitud de un servicio complementario

Durante todo el proceso de atención de los niños con necesidades educativas especiales todo el personal de la USAER está comprometido, a realizar un trabajo de orientación tanto al personal de la escuela como a los padres de familia. En lo que se refiere al desarrollo de la orientación se participa en consejos técnicos favoreciendo así el trabajo colegiado.

En este sentido la atención a las necesidades educativas especiales, requiere la participación conjunta y coordinada del personal de la escuela regular y de la USAER. Los directores de la USAER y de la primaria serán los responsables de la coordinación de todas las acciones que se lleven a cabo en el contexto escolar. (Cuadro 3)

Cuadro 3.

Participación del personal en la atención de las NEE. DEE/SEP, 1994.

| | | | | |
|-------------------|----------------------------|--------------|--|-------------------------|
| | PERSONAL DE APOYO DE USAER | | PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA REGULAR | |
| | | EVALUACION | | |
| DIRECTOR DE USAER | | INTERVENCION | | DIRECTOR DE LA PRIMARIA |
| | | ORIENTACION | | |

A continuación se aborda de manera más detallada el proceso de atención de la USAER, dado a conocer en publicación interna de la DGE/SEP, "TODOS SOMOS UN EQUIPO DE APOYO" (1994).

Evaluación Inicial.

A partir de la evaluación inicial se obtendrá la información necesaria para la planeación de la intervención psicopedagógica con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, la orientación al personal docente y a los padres de familia.

La evaluación de las NEE, se hará de manera paralela a acciones de sensibilización, gestión escolar y orientaciones a la comunidad educativa.

La evaluación inicial es un proceso de indagación, análisis y explicación de la interacción entre el proceso de aprendizaje de los alumnos y el contexto donde se desenvuelve.

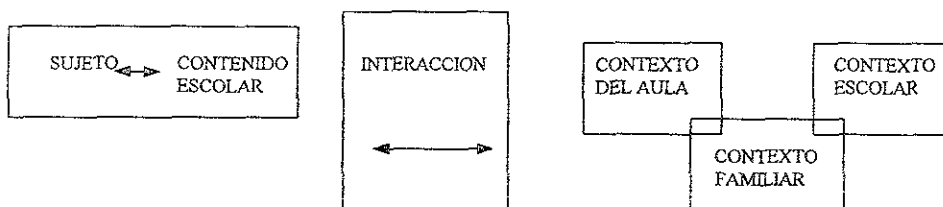
La evaluación se proyecta hacia el proceso que sigue el alumno en la apropiación de los contenidos escolares para identificar los que ya sabe, las estrategias que utiliza y las dificultades que enfrenta al abordar un contenido determinado, considerando también sus características particulares: intelectuales, sensoriales, comunicativas, afectivas, etc

En cuanto al profesor de grupo, se indagará sobre las estrategias que utiliza para el desarrollo de su trabajo en el aula, organización grupal, lo adecuado e inadecuado, suficiente o insuficiente material didáctico y el tipo de interacciones que establece en el grupo-clase.

También se tomará en cuenta la organización y funcionamiento de la escuela, la flexibilidad de sus reglas, la dirección de actividades, la distribución de grupos, su proyecto escolar y las condiciones físicas en que se encuentra

Otro punto importante, es lo relativo a la dinámica familiar del alumno, se enfatiza en conocer cual es el grado de autonomía y socialización, la satisfacción de requerimientos escolares así como la atención a actividades recreativas o servicios de salud (figura 7).

Figura 7. Evaluación Inicial. DEE/SEP, 1994.



La evaluación constituye un proceso ininterrumpido constituido por diferentes momentos, en donde cada uno de ellos representa una aproximación a la interacción entre el proceso de aprendizaje de los alumnos y el contexto donde se desenvuelve.

Los momentos de la evaluación:

- I La detección
- II la determinación de las NEE y,
- III la evaluación de la atención.

I Detección.

Es la acción por medio de la cual es posible identificar a los alumnos que por su nivel de aprendizaje requieren a diferencia de sus compañeros de grupo mayores recursos para continuar el aprendizaje de los contenidos curriculares. Se identifica de manera paralela si el profesor de grupo ha agotado los recursos que tiene a su disposición para que el alumno progrese al igual que sus compañeros, en tal sentido se considerará la necesidad de una ayuda complementaria para satisfacer sus necesidades.

La identificación de los alumnos que requieren mayor apoyo, se realiza a partir de la comparación de progresos que cada alumno tiene respecto a sus demás compañeros en el aprendizaje de los contenidos curriculares, de las dificultades que enfrenta y el desfase que se observa entre el o ellos y el grupo. Además se verá la relación que existe en las actividades que realiza el profesor con el grupo y con los niños que presentan un desfase y si estas acciones resultan o no.

La detección ofrece como inicio del proceso de evaluación elementos para determinar las necesidades educativas especiales. Este momento inicial se podrá realizar a lo largo del ciclo escolar y es el profesor de grupo quien la realiza con la orientación del personal de la USAER, sin embargo, también es posible que la realice la USAER a partir del conocimiento de los grupos y de los alumnos pero siempre y cuando se coordine con el profesor de grupo.

El principal recurso para la detección es la observación que se realizará en los diferentes escenarios donde el alumno desarrolla su proceso de aprendizaje.

A partir de la identificación de un alumno (detección) se utilizará una hoja de detección y otros recursos para iniciar la determinación de sus necesidades educativas especiales y continuar con ello el proceso de evaluación.

II Determinación de las necesidades educativas especiales (NEE).

La determinación de las NEE hace necesaria la revisión cuidadosa de la interacción del proceso de aprendizaje escolar del alumno y el contexto donde se desarrolla dicho proceso.

Es la búsqueda de la información lo que permita conocer lo que el alumno tiene bien aprendido, lo que le falta por aprender y las dificultades con las que se enfrenta, además de las circunstancias que en el contexto escolar y familiar le ofrecen para desarrollar o no el aprendizaje del alumno.

Ante esta situación, la determinación de las necesidades educativas especiales exige en primer lugar una explicación de las características y relaciones del proceso del aprendizaje del alumno y su interacción con el contexto donde se desarrolla y en segundo lugar, una traducción de esas características a necesidades educativas especiales.

Para ello se han considerado algunos indicadores y recursos, que son factibles de utilizar para el análisis de la información y la traducción de las NEE.

A) Información sobre el alumno:

1 Competencia curricular.

Se indagará en qué grado el alumno ha conseguido aprender los contenidos para ese momento de su escolarización, es decir, implica determinar lo que es capaz de hacer en relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas del currículum.

Los indicadores a considerar son:

- Conocimiento de los contenidos conceptuales de las áreas curriculares conceptos, principios, sistemas, etc
- Utilización de procedimientos o estrategias en la solución de problemas.
- Desarrollo de valores y actividades

2 Estilo de aprendizaje y motivación para aprender

Se explorará la manera de aprender del alumno: cómo realiza las actividades o tareas escolares, su manera de afrontar o responder ante los contenidos, y las situaciones en las que responde mejor

Los indicadores a considerar son:

- Condiciones físico-ambientales en las que trabaja con mayor comodidad.
- Respuestas y preferencias, ante el trabajo en grupo, equipo o individual.
- Áreas, contenidos y actividades en las que muestra mayor interés, mayor participación o mayor dificultad.
- Materiales didácticos que favorecen, entorpecen o motivan su aprendizaje.
- Estrategias que el alumno utiliza para aprender y las formas que emplea para resolver los problemas que le plantea el maestro en el salón de clases.

3. Características generales del alumno

Se buscará información sobre el proceso de desarrollo del alumno en los aspectos cognoscitivo, emotivo y físico.

Los indicadores pueden ser:

- Situación de salud.
- Situación sensorial.
- Competencia lingüística y pragmática
- Manifestaciones afectivas.
- Competencia cognoscitiva. Desarrollo de las estructuras mentales.

B) Información sobre el contexto.

1 Contexto del aula.

Se buscará información referente a las características y tipos de interacción que se viven en el grupo y sobre la práctica del profesor.

Para ello se consideran los siguientes indicadores:

- Adecuación de la programación a las características del alumno.
- Formas de interacción promovidas para el desarrollo de las actividades escolares
- Recursos materiales y didácticos del aula.
- Formas de evaluación utilizadas por el maestro.
- Características del grupo (número de alumnos, antecedentes escolares, etc.)

- Condiciones físicas y materiales del aula
- Interacción grupal (subgrupos, roles, etc.)

2. Contexto escolar.

Se buscará información referente a la organización y funcionamiento de la escuela, sus recursos y condiciones físicas. Los indicadores son:

- Características del proyecto escolar si lo hay, o del plan anual
- Estrategias para la atención de las necesidades educativas especiales consideradas en el proyecto escolar
- Adecuaciones técnico-pedagógicas de la escuela a las NEE de los alumnos.
- Condiciones físicas de la escuela.
- Recursos didácticos de la escuela.
- Recursos especializados en la escuela, presencia de USAER u otros servicios alternos (servicio médico, acuerdos con instituciones deportivas, etc.)

3 Contexto familiar.

Se recabará información en este contexto bajo los siguientes indicadores

- El alumno: Autonomía en la casa, formas de comunicación que utiliza, interacciones que establece con los distintos miembros de la familia, actitudes, aficiones y preferencias.
- La familia: Hábitos, rutinas, pautas de educación, actitudes y expectativas hacia el hijo, conocimiento de las características del niño, condiciones para el estudio de los contenidos escolares, condiciones y recursos de la vivienda y exploración del grado de colaboración de la familia.

C) Recursos para la determinación de las necesidades educativas especiales.

Para obtener la información necesaria que permita determinar las NEE se proponen los siguientes recursos, para evaluar con mayor profundidad ciertos aspectos del desarrollo del alumno que se juzguen necesarios

- La entrevista.

Este recurso nos permite reunir información sobre algunos aspectos del alumno y sobre sus diversos contextos (escolar y familiar)

Se realizará a padres de familia, profesor de grupo, al alumno u otros, en los espacios que brinden mejores condiciones para tal efecto, ya sea el aula de apoyo, el salón de clases o algún otro lugar de la escuela.

Las entrevistas se estructurarán de acuerdo a las características y circunstancias de los alumnos y los contextos a evaluar, así como el momento que dentro del proceso de evaluación se le determine

- La observación

A través de la observación se puede obtener información sobre algunos aspectos del alumno y del contexto del salón de clases, para tal efecto se debe tener claro el propósito y el enfoque, considerando las características y circunstancias particulares del niño

La observación como recurso de evaluación del profesor de grupo tendrá que ser apoyada por el personal de la USAER, ya que es el maestro quien permanentemente puede utilizar este recurso con los alumnos del grupo

- Análisis de trabajos del alumno

Este recurso permite el análisis de las producciones que el alumno realiza en torno a las tareas escolares. Con lo cual se podrán determinar los contenidos que el alumno ha aprendido y la evolución que ha tenido en un periodo de tiempo determinado, así como las estrategias que utiliza en la solución de tareas y las dificultades que le representan. En tal sentido se complementarán con comentarios del profesor y del alumno.

De manera indirecta, puede reconocerse la metodología empleada por el profesor de grupo, las formas de interacción que ésta propicia entre el alumno y el contenido, y los procedimientos y aspectos que considera para la evaluación y calificación.

D) Traducción a necesidades educativas especiales.

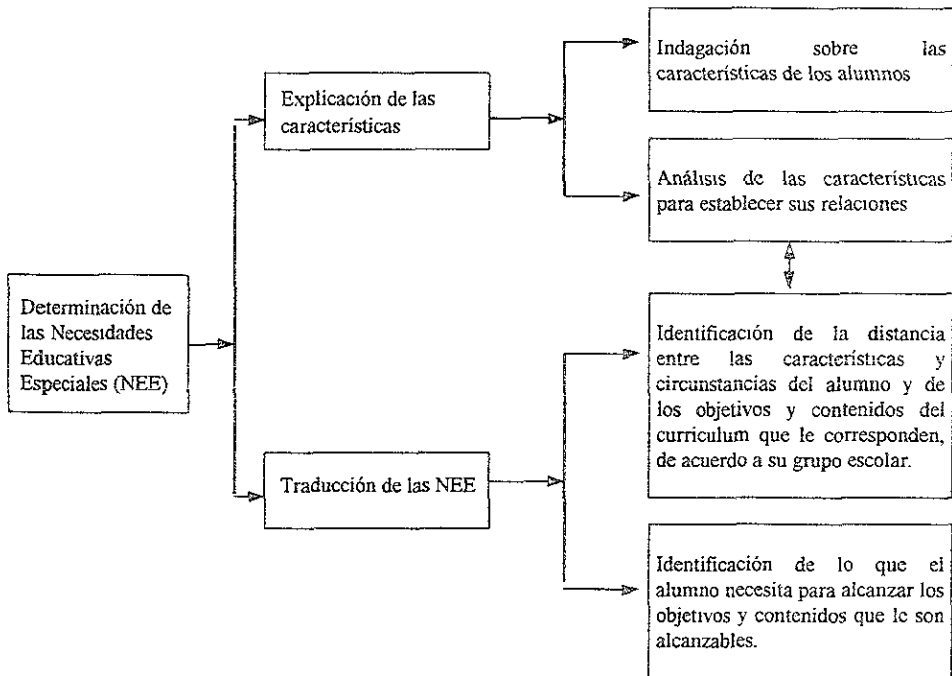
Después de recabada la información, se procederá a su análisis para explicar la interacción entre el proceso de aprendizaje del alumno y de los entornos en que se desarrolla el alumno además se considerarán, la situación individual del alumno respecto a los contenidos escolares, a sus características de aprendizaje, la distancia a los objetivos y contenidos del curriculum

Lo anterior determinará lo que el alumno necesita para que de acuerdo a sus circunstancias y características, alcanzar los objetivos y contenidos curriculares que le son alcanzables (figura 8).

La determinación de las necesidades educativas especiales derivará hacia alguna de las siguientes alternativas.

- Intervención psicopedagógica
Se procederá a su planeación y en ella se definirán las adecuaciones curriculares que se requieran y la estrategia con la que se realizará

Figura 8. Determinación de las necesidades educativas especiales. DEE/SEP, 1994.



- Servicio complementario.
Esta alternativa se refiere tanto a un servicio de educación especial en turno alterno, donde se le proporcionará un apoyo pedagógico complementario como un servicio de carácter asistencial como puede ser de salud o recreativo, éstos encaminados a favorecer los aprendizajes de los niños que presenten NEE, se procederá a la planeación de la intervención y a la coordinación de acciones con el servicio complementario para realizar la intervención
- Servicio de carácter indispensable (canalización).
Dadas las NEE, que presente determinado alumno requerirá un servicio indispensable de educación especial, ya que la escuela regular no logró responder a sus necesidades y no

cuenta con los suficientes medios de apoyo para proporcionarle una atención adecuada. En este sentido deberá elaborarse un informe donde se incluyan los resultados de la evaluación, los motivos de la canalización y las recomendaciones u observaciones para el manejo del caso, avalados por el profesor de grupo, personal de USAER y ambos directores.

III Evaluación de la atención.

Es la parte del proceso evolutivo que se encarga de reconocer los avances del alumno respecto a la satisfacción de sus NEE, permitiendo continuar, ajustar o dar por terminado el proceso de intervención.

Para la evaluación de la atención podrán utilizarse los recursos que permitan reconocer los avances del aprendizaje del alumno respecto al grupo y del efecto que las modificaciones o adecuaciones realizadas sobre el medio han tenido dichos avances.

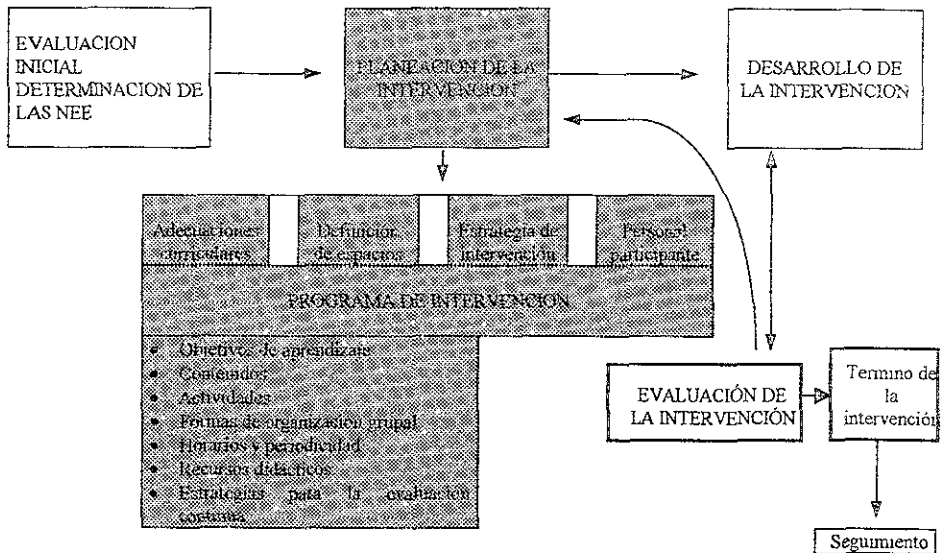
Intervención

Se concibe que la intervención es un proceso en el cual a partir de diversas acciones y de la utilización de recursos educativos complementarios se modifican o favorecen las condiciones o características del alumno y del contexto donde se desenvuelve con el propósito de satisfacer sus necesidades educativas especiales. La intervención es responsabilidad de todos los profesionales involucrados en la atención de las NEE.

El proceso de intervención considera tres acciones (Ver figura 9):

- I Planeación de la Intervención.
- II Desarrollo de la Intervención.
- III Término de la Intervención y seguimiento.

Figura 9 Proceso de atención de la USAER. DEE/SEP, 1994.



I Planeación de la intervención.

Este momento de la intervención consiste en la toma de decisiones respecto a las acciones y recursos necesarios para dar respuesta a las NEE. Estas estarán orientadas tanto al alumno como a su entorno, pretendiendo modificar o compensar las características y condiciones de uno como otro para crear mejores condiciones de interacción que permitan el avance del alumno en el aprendizaje de los contenidos curriculares.

En la planeación se consideran las adecuaciones curriculares, las estrategias metodológicas, los recursos, el personal participante y el espacio donde se desarrollará la intervención

En este sentido, se tomará como base el currículum para la intervención psicopedagógica, por lo que será necesario realizar las adecuaciones curriculares pertinentes de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Con base en lo anterior se concibe al currículum en dos dimensiones:

- Como diseño que concreta el proyecto educativo que la sociedad define para un determinado nivel educativo y precisa tanto los aspectos del desarrollo personal del alumno que deben promoverse (fines generales) como los aprendizajes específicos que han de lograrse y el método de enseñanza más adecuado

- Como desarrollo curricular a través de la puesta en práctica de los programas de grado en el aula, misma que presenta características que sólo se explican mediante la comprensión de lo que cada profesor realiza bajo cierta interpretación y uso de programas de grado y libros de texto

El desarrollo del curriculum se expresa en cada aula, en ella se muestran las interacciones cognoscitivas, afectivas y sociales entre el profesor y los alumnos y entre ellos mismos, a los contenidos escolares. Es en este contexto donde se expresan las necesidades educativas especiales y es donde tendrán que modificarse las condiciones y/o integrarse los recursos para su satisfacción.

Por lo que se consideran estas dos dimensiones en la determinación de las adecuaciones curriculares necesarias en la intervención psicopedagógica.

Las adecuaciones curriculares constituyen un continuo de modificaciones que se efectúan sobre alguno o algunos elementos del curriculum, y mediante ellas se pretende incidir sobre aquellas limitaciones, inadecuaciones y/o carencias del contexto escolar y del alumno identificadas en la determinación de las necesidades educativas especiales.

Adecuaciones de acceso al Curriculum.

Este tipo de adecuaciones, incluye las modificaciones que se realizarán a los recursos y medios para que el alumno interactúe y avance en el proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares.

También se llevarán a cabo modificaciones sobre los objetivos y contenidos del diseño curricular para determinado grado escolar. Dichas adecuaciones contemplarán los criterios para la evaluación y acreditación de los alumnos.

Respecto a los objetivos y contenidos, las adecuaciones podrán ir en el sentido de:

- Ampliar los tiempos en que han de trabajarse y lograrse por parte de los alumnos.
- Variar la secuencia, introducir objetivos y/o contenidos intermedios y/o complementarios a los del diseño curricular.
- Variar la profundidad y extensión con que el alumno pueda adquirir ciertos contenidos curriculares.

Paralelamente a la determinación de las adecuaciones curriculares, deberán definirse las estrategias organizativas que se consideren más adecuadas para realizar la intervención.

Al definir estos aspectos quedan establecidos los elementos principales para la intervención psicopedagógica, los objetivos de aprendizaje que se pretende alcancen los alumnos, los contenidos que se abordarán, las actividades para la enseñanza y el aprendizaje, las formas de organización grupal, los recursos didácticos, las formas y procedimientos para la evaluación del aprendizaje y el espacio para la intervención.

Cabe señalar que la planeación de la intervención, así como el desarrollo de la misma, se realizará de manera coordinada entre el profesor de grupo y los miembros de USAER que estén involucrados en la atención del alumno con NEE. Todos los elementos de la planeación quedarán registrados en un plan de intervención, el cual deberá estar sujeto a una evaluación permanente durante su desarrollo que permita hacer los ajustes necesarios.

II Desarrollo de la Intervención.

La intervención podrá desarrollarse en

- Grupo escolar
- Aula de apoyo.
- En ambos.

La elección de una u otra variante debe considerar las NEE de los alumnos y valorar las circunstancias, posibilidades y limitaciones en cada caso para definir la estrategia organizativa que favorezca sus necesidades.

III Término de la atención y seguimiento.

Los resultados de la evaluación de la atención respecto a las NEE, determinarán si se continúa con el proceso de intervención, por lo que será necesario replantearse una nueva planeación de la intervención, considerando si así se requiere de algún servicio complementario o la canalización del alumno, o bien que el alumno pueda continuar su proceso de aprendizaje sin apoyo especial.

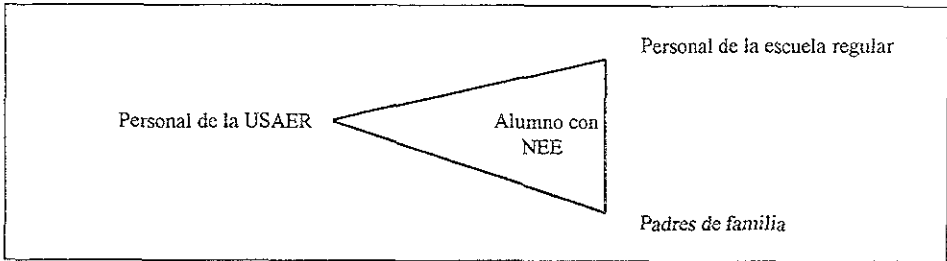
Si el alumno ya no requiere el apoyo de la USAER, se definirán las estrategias para su seguimiento, esto es, contar con la información suficiente sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos que han recibido atención por parte de la Unidad, y que en un momento determinado si llegase a surgir alguna dificultad con estos alumnos se pueda intervenir de manera inmediata.

La orientación.

La orientación al personal de la escuela regular y a los padres de familia constituye otro elemento fundamental del proceso de atención a los alumnos con NEE.

Bajo esta postura se concibe a la orientación como un proceso de intercambio y construcción entre el personal de la escuela regular, los padres de familia y el personal de la USAER en donde se revisan y analizan las NEE para tomar decisiones y así modificarlas en sus diferentes contextos (aula, escuela y familia) (figura 10)

Figura 10. Orientación. DEE/SEP, 1994.

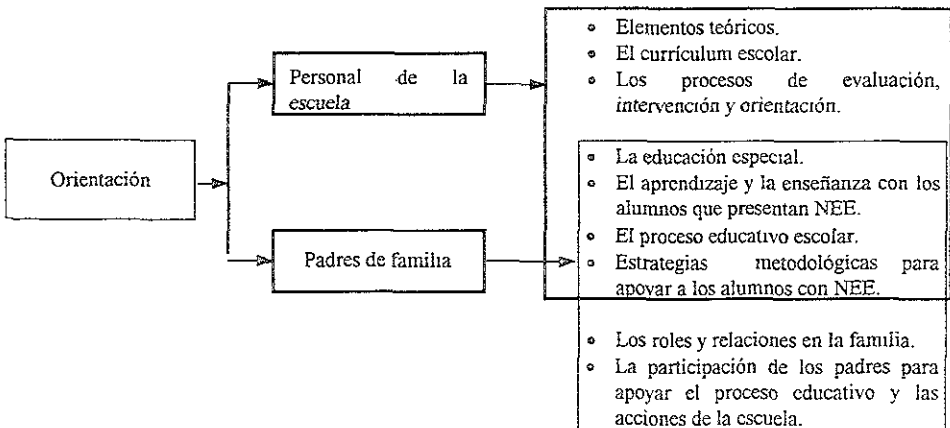


Lo que se pretende bajo esta perspectiva es lograr las relaciones de colaboración y corresponsabilidad entre los agentes que intervienen en el proceso

Las acciones para la orientación tendrán su origen en las NEE, además de constituir parte del programa de intervención

Sin embargo hay diferencias en cómo se abordaran las orientaciones que se darán tanto a padres como al personal docente (figura 11).

Figura 11. Orientaciones a padres y maestros por parte de la USAER. DEE/SEP, 1994.



Con la orientación a los padres de familia se pretende, además de su participación en la atención de las NEE, establecer vínculos más estrechos entre la escuela y la familia para lograr que ésta participe en la consecución de los fines que la escuela se propone cumplir, no sólo participando con apoyo de tipo material sino además en el desarrollo de los aspectos educativos que cotidianamente se viven en la escuela.

Hasta esta sección del presente trabajo se han analizado diferentes conceptos, acontecimientos y propuestas en relación al proceso de integración en México. En el siguiente capítulo se analizará la situación profesional del psicólogo ante el cambio de enfoque que representa la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular, con la revisión de este tema se completará la fundamentación de la investigación que posteriormente se describirá.

CAPITULO III

EL PAPEL DEL PSICOLOGO EN LA USAER

Introducción.

Dentro del marco de la integración educativa son diversos los profesionales que intervienen en este proceso como agentes de cambio, el trabajo que se realiza de manera interdisciplinaria permite tener una visión desde diferentes enfoques enriqueciendo la práctica integradora

En este sentido es conveniente hacer una reflexión sobre las aportaciones de la Psicología a la educación, la formación profesional del psicólogo, su ejercicio en el campo educativo orientándonos específicamente a su práctica en la USAER, instancia de educación especial que se inserta a la escuela regular promoviendo la integración escolar y educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales

Aportaciones de la Psicología a la Educación.

La Psicología incide en la educación a partir de los diversos planteamientos de las características de la teoría psicológica que se toma como punto de referencia. En los años cuarenta la Psicología de la Educación tenía tres núcleos de contenidos: las teorías del aprendizaje, el estudio y la medida de las diferencias individuales y la psicología del niño. (Wall, 1979, en Coll, 1991).

Para la década de los sesenta, el interés por los temas educativos imprimen un impulso considerable a las ciencias de la educación, entre ellos la Psicología de la educación, que, aunque se acepte que el análisis psicológico no agota la totalidad de la problemática educativa, se considera que la psicología del aprendizaje, junto con la psicología del desarrollo y la medida de las diferencias individuales proporcionan en último término la clave para descubrir los métodos de enseñanza más adecuados y eficaces. La Psicología de la Educación es la rama de la Psicología que experimenta mayores progresos desde 1950 hasta 1975 (Wall, 1979; en Coll, 1991).

Sin embargo, a finales de 1975 se cuestionan los resultados empíricos acumulados de dos décadas de investigaciones educativas las cuales apenas han tenido repercusiones prácticas, y la ausencia de teorías globales que integren los datos empíricos.

La Psicología de la Educación es criticada, se ponen en duda su teoría y su práctica. Se abre así una fase de reflexión y de análisis epistemológico de búsqueda de alternativas. (Coll, 1991).

En este proceso, una de las aportaciones más importantes fue sin duda, la Teoría Genética de Jean Piaget, la cual aborda el problema de la construcción del pensamiento racional a través de la investigación psicológica de las operaciones del pensamiento

El análisis sistemático de la génesis de las nociones básicas del pensamiento racional, así como la descripción de las características del pensamiento concreto y formal y de las estructuras lógico-matemáticas que los caracterizan, hacen surgir nuevas expectativas sobre la posible utilización de estos conocimientos en el campo educativo

Es así como se origina una corriente de seguidores en el campo de la psicopedagogía y de la psicología de la educación. Esta teoría psicológica impacta de tal forma a la educación que se establecen objetivos educativos vinculando el aprendizaje escolar y los procesos del desarrollo y la relación que existe entre ambos. En nuestro país, a mediados de los ochenta el enfoque psicogenético se orienta hacia los procesos de adquisición de la lengua escrita y hacia la construcción de los conocimientos lógico matemáticos, con programas específicos como el Programa Nacional para la innovación de la Enseñanza de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM) (Guajardo, 1998a).

Otra de las aportaciones teóricas importantes es la de Lev Semenovich Vigotsky fundador de la teoría sociocultural en Psicología. Sus proyecciones están en pleno desarrollo en el contexto educativo, se basan en el concepto de Vigotsky de "zona de desarrollo próximo" y en sus ideas sobre la internalización y autorregulación. Considera también que la instrucción formal tiene un papel fundamental en el crecimiento de las funciones psicológicas superiores. Para Vigotsky, el desarrollo psicológico no es posible sin la instrucción, ya que considera que la instrucción reorganiza el avance de las funciones psicológicas mediante la zona de desarrollo próximo y permite al mismo tiempo la aparición de los conceptos científicos (Lee, 1987; en Alvarez, 1996).

La influencia de psicología no sólo se circunscribe a las teorías anteriores, sino también a diversas corrientes que van desde el conductismo de Skinner con una Tecnología de la Enseñanza, hasta la postura cognoscitiva con el Modelo de Procesamiento de la Información, la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel y la del Aprendizaje Instruccional de Jerome Bruner entre otros (Alvarez, 1996)

Estas teorías han servido como punto de partida a diversas prácticas que se relizan en el campo de la educación, es por ello que para tener mayor claridad del papel del psicólogo en este ámbito, es necesario conocer el panorama de la historia de la psicología en México y de la participación de este profesional en la misma.

La Psicología en México.

¿Un perfil para el psicólogo?

Carlos (1989) dice que en nuestro país, la Psicología es relativamente joven, ya que a partir de 1938 se imparte como carrera en la Facultad de Filosofía y Letras y se independiza como Facultad de Psicología para el año de 1973, multiplicándose desde entonces instituciones educativas donde se imparte la licenciatura

La Psicología como profesión y disciplina científica, juega un papel fundamental en el análisis y solución de diversos problemas del ser humano. Es así, que su impacto real, como ciencia o profesión está directamente vinculado con la formación del psicólogo en todos sentidos (Sosa, 1989)

Surge así, la necesidad de definir un primer perfil profesional del psicólogo, que no sólo contemplará a la disciplina como tal, sino hallando su justificación en las necesidades de la población. El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP, 1978) fue la instancia encargada para tal efecto, concluyendo de manera general que las funciones del psicólogo eran:

- Evaluar
- Planear
- Intervenir para modificar un problema
- Prevenir
- Investigar

Resuelve problemas en las áreas de :

- Educación
- Salud Pública
- Producción y consumo
- Organización social
- Ecología

La técnicas de evaluación empleadas por el psicólogo son:

- Las entrevistas
- Las pruebas psicométricas
- Las encuestas
- Los cuestionarios
- Las técnicas sociométricas
- Las pruebas proyectivas
- La observación
- El registro instrumental
- Los análisis formales.

Las técnicas de intervención para resolver problemas son:

- Las técnicas fenomenológicas, psicodinámicas y conductuales
- La dinámica de grupos
- la sensibilización
- La educación psicomotriz

- La manipulación ambiental
- La retroalimentación biológica
- La publicidad y la propaganda

Esta primera aproximación dio pie a proyectos como “El Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la Psicología en México”, propiciado por la Secretaría de Educación Pública, donde los principales objetivos iban enfocados a determinar la relación entre la formación y el ejercicio profesional del psicólogo, así como la vinculación con las satisfacciones de necesidades sociales, y determinar las funciones y habilidades del psicólogo así como sus limitaciones en su ejercicio profesional. Además de analizar, evaluar y actualizar el perfil del psicólogo a fin de vincularlo a la situación actual de la enseñanza de la psicología en México (Acle, 1984).

En tal sentido la formación el psicólogo no puede estar al margen del contexto socioeconómico del país y a las necesidades y funciones sociales ya que deberá corresponder a las condiciones reales según el Comité Interno de Evaluación y Planeación Institucional (CIEPI, 1998), a lo que Sosa (1989) señala: “Por una parte, al psicólogo se le forma tradicionalmente en función de lo que se espera de él profesionalmente hablando, pero por otra, lo que se espera de él nunca va más allá de lo que el propio psicólogo ofrece a partir de cómo se le formó.”(pág. 10)

En la actualidad en México, la Psicología presenta todavía algunos problemas para identificarse profesionalmente, es decir, los que ofrecen sus servicios tanto como los usuarios, careciendo de una clara definición de lo que la Psicología les puede ofrecer.

Ya que de manera generalizada las actividades profesionales del psicólogo están restringidas al diagnóstico, es decir, se les emplea para aplicar pruebas psicométricas, seleccionar personal, entrevistar, etc (Acle, 1984; Martínez y Ramírez, 1979; cit en Carlos 1993).

Esto es explicable ya que buena parte de las actividades de los psicólogos son poco conocidas por el público en general, quién identifica más a éste profesional en el área clínica, desconociendo las otras especialidades y respondiendo vagamente a las funciones que éstos realizan. (Macotela y Espinoza, 1979; cit. Carlos, 1993).

En un diagnóstico realizado por la Facultad de Psicología de la UNAM, el campo de laboral del psicólogo se ubica en primer lugar en instituciones educativas, desde educación básica hasta universitaria, en segundo lugar en instituciones de salud, y en tercer lugar en la prestación de servicios en un porcentaje referido a la práctica privada (CIEPI, 1998).

Este diagnóstico también nos muestra que los tipos de función que desempeña predominantemente este profesional son de evaluación, investigación prevención, planeación y diagnóstico. Las áreas dónde desempeña estas funciones son las de personalidad, dinámica de grupos, aptitudes, prevención de problemas (ambientales, educativos, laborales, comunitarios y de personalidad), capacitación y docencia. También realizan sus funciones pero de manera más restringida, en los campos de educación sexual, atención a padres de familia, rehabilitación, psicología del deporte, psicogerontología, entre otros (CIEPI, 1998).

Concluyendo entonces que “el psicólogo en nuestro medio, sigue desarrollando actividades ortodoxas en el área clínica, del trabajo y educativa principalmente, con poca incidencia en áreas de reciente desarrollo” (Martínez y Urbina, cit. en CIEPI, 1998)

El campo potencial del psicólogo se expande a nuevas áreas con diversificación de los modos de financiamiento, lo cual es acorde los cambios de la última década en lo que concierne a la tecnología informática y a la globalización económica, sumándose también las demandas sociales que cada vez se agudizan. Podemos decir, entonces que el campo potencial se inclina a las siguientes áreas: prevención de la salud; atención a grupos con necesidades especiales (enfermos de sida, niños de la calle, ancianos, discapacitados, etc.) de mejoramiento de su calidad de vida, relación de los usuarios con las nuevas tecnologías informáticas y productivas; procesos políticos; procesos transculturales, desempeño del trabajador en situaciones económicas y productivas cambiantes; psicología del deporte y del tiempo libre; diseño y organización de eventos culturales, análisis y evaluaciones de los medios masivos de divulgación, diseño de programaciones de medios masivos de divulgación, mejoramiento de condiciones de trabajo y vida; análisis de formas de vida urbana y optimización de las mismas; planeación y diseño de espacios, domésticos, laborales y civiles, mejorando sus usos (CIEPI, 1998).

Es así que el psicólogo debe estar capacitado para construir su propio campo laboral, mostrando el diseño de su propio trabajo dentro del trabajo.

En tal sentido, -y para fines de este estudio- se describen las habilidades y destrezas del psicólogo en el ámbito educativo y específicamente en una de las áreas potenciales de trabajo: a grupos con necesidades educativas especiales.

El Psicólogo en la Educación.

Habilidades y destrezas profesionales.

Al hablar del psicólogo en la educación, Carlos (1992) lo define: como un profesionista que estudia, investiga, explica y comprende los comportamientos humanos tanto individuales como colectivos. Además de diseñar, y aplicar procedimientos, metodologías, materiales y técnicas para corregir, facilitar o mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la misma línea Macotela y Jiménez (1994) dicen que el psicólogo en la educación se dedica al estudio de las características, comportamientos y procesos psicológicos individuales, grupales e institucionales vinculados con el fenómeno educativo. Así mismo en constante comunicación y colaboración con directivos, maestros y padres de familia y alumnos, así como con otros profesionistas relacionados con la educación, el psicólogo diseña, aplica, propone y evalúa contenidos, condiciones, métodos, procedimientos y materiales que optimicen el proceso educativo

Se considera que este profesional deberá contar con habilidades y destrezas profesionales que le permitan realizar de manera óptima su labor. A continuación se describen algunas:

- Diagnosticar

A través de diversas modalidades como pueden ser, individual, grupal o familiar, escolar, institucional o de sistemas el psicólogo evaluará los conocimientos o habilidades que poseen las personas, sus necesidades e intereses educativos o sus actitudes, las relaciones entre educadores y educandos empleando técnicas, pruebas e instrumentos adecuados para obtener una valoración inicial de la situación educativa.

- Diseñar y programar

Conformará estrategias y materiales, para organizarlos con el objeto de medir o intervenir sobre una situación educativa, con propósitos de prevención, promoción o remedio. Esto, a través de instrumentos de medición psicoeducativa (pruebas objetivas, cuestionarios, listas cotejables, simuladores, etc.), modelos educativos, planes y programas de estudio, métodos y procedimientos de enseñanza aprendizaje, actividades y materiales didácticos

- Intervenir

La aplicación de estrategias efectivas para incidir sobre un fenómeno educativo estructurando y secuenciando contenidos para hacer más eficiente la enseñanza; desarrollando destrezas académicas y de autorregulación del aprendizaje en los alumnos; estableciendo condiciones físicas que favorezcan los procesos de enseñanza aprendizaje; mejorando las relaciones interpersonales entre educadores y educandos; orientando, capacitando o asesorando alumnos, padres, docentes y otros profesionales o paraprofesionales relacionados con la educación, mediante conferencias, clases, cursos, seminarios y talleres; proporcionando orientación vocacional; proporcionando terapia familiar, proporcionando apoyo o tratamiento psicopedagógico a personas con necesidades educativas especiales y asesoría a sus padres y maestros.

- Prevenir

Capacidad para sugerir y aplicar estrategias en el ámbito educativo que eviten hechos no deseados y favorezcan los deseados.

- Investigar

Aplicar estrategias teórico metodológicas para contribuir al conocimiento y mejoría de la educación, utilizando el tipo de investigación pertinente al problema y propósitos del estudio a través de una metodología que permita tener información verificable y objetiva, planteando conclusiones fundamentales.

- Evaluar

Conocer y valorar los efectos de sistemas, programas y estrategias, tanto en el proceso de intervención como en el producto, ante situaciones individuales o grupales diversas, en

alumnos, padres, docentes o paraprofesionales (conocimientos, habilidades, actitudes y opiniones o sugerencias), en planes y programas educativos formales y no formales; en instituciones educativas, métodos y medios educativos y en proyectos y políticas educativas

Todas estas habilidades y destrezas profesionales deberán desarrollarse dentro de las subáreas de la Psicología Educativa: la Psicología Escolar, Educación Especial, Tecnología Educativa, Diseño y Evaluación Curricular, Investigación Educativa y Psicología Social de la Educación

A lo largo de este trabajo nos hemos enfocado básicamente a la integración educativa y escolar, pero se hace necesario conocer cuál es la incidencia del psicólogo en este proceso de cambio desde la óptica de la Educación Especial, delimitando su quehacer en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Situación actual del Psicólogo en la USAER.

Los retos que afronta la educación especial en México con la reorientación de sus servicios (cuadro 4), hacen necesaria la reorientación de las funciones de los profesionales involucrados, entre ellos el psicólogo, ya que se ha adoptado el modelo educativo con equidad y se deslinda del modelo clínico rehabilitatorio (Guajardo, 1998a).

A través de este enfoque eminentemente educativo se tiene como eje rector el trabajo colegiado a partir de una nueva concepción del aprendizaje y de los servicios de educación especial como apoyo al sistema de educación básica, y no como un sistema paralelo

Se han mencionado las nuevas concepciones imperantes en la Educación Especial, como la de necesidades educativas especiales y la reconceptualización de la discapacidad, pero, los profesionales que se encuentran inmersos en este ámbito ¿cómo han entendido este nuevo enfoque? Guajardo (1998c), comenta que no ha sido fácil para los profesionales de la educación especial, primeramente fue asimilada por éstos como un término más suave para referirse al área de los problemas de aprendizaje o un derivado, esto es, una innovación al área o una nueva área de especialidad. Posteriormente se asimiló como un eufemismo de la discapacidad.

Con esta manera de conceptualizar las NEE, se considero que la escuela regular sería la que tendría que cambiar su tradicional rechazo a los menores con discapacidad, siendo los únicos responsables de obstaculizar la integración. Sin embargo, no era sólo eso sino que era inminente la reorientación de los servicios de educación especial, no sólo en sus servicios de apoyo, sino también los escolarizados

Cuadro 4

“Reorientación operativa de los servicios de educación especial”, Guajardo (1998c)

| REORIENTACION OPERATIVA DE LOS SERVICIOS DE EDUCACION ESPECIAL | |
|---|--|
| ESQUEMA ANTERIOR | ESQUEMA ACTUAL |
| CENTRO DE ORIENTACION EVALUACION Y CANALIZACION UNIDAD DE GRUPO INTEGRADO A UNIDAD DE GRUPO INTEGRADO B UNIDAD DE ATENCION A CAPACIDADES SOBRESALIENTES CENTRO PSICOPEDAGOGICO CENTRO DE ORIENTACION PARA LA INTEGRACION EDUCATIVA | UNIDAD DE ORIENTACION AL PUBLICO |
| ESCUELA DE EDUCACION ESPECIAL • PARA DEFICIENTES MENTALES • PARA CIEGOS • PARA SORDOS • PARA TRASTORNOS NEUROMOTORES CENTRO DE INTERVENCION TEMPRANA CENTRO DE CAPACITACION DE EDUCACION ESPECIAL CLINICA DE LA CONDUCTA CLINICA DE ORTOFONIA | UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR |
| | CENTRO DE ATENCION MULTIPLE |

Pero, ¿Porqué la dificultad de los psicólogos de asimilar estos nuevos conceptos? Guajardo (1998a) comenta al respecto: “Es difícil que un concepto como las necesidades educativas especiales, con fundamento de relatividad que comprende la interactividad social como en la teoría de la justicia y los derechos humanos, así como en la teoría curricular contemporánea, sea asimilado, espontáneamente, por profesionales de la educación especial cuya base formativa ha sido en los aspectos biológicos de la discapacidad con la tradición positivista del funcionamiento orgánico y de la psicometría. Y cuya práctica ha justificado la conveniencia de la exclusión de esta población en la escuela pública, para centrarse en técnicas paramédicas rehabilitatorias, con el aislamiento casi total de la docencia” Pág.12

Es así, que bajo este enfoque se acabaron los “diagnósticos”, pero sobre todo los “pronósticos”. Esto, dice Guajardo (1998a), es lo que han perdido y ha dolido a muchos equipos diagnósticos y terapeutas de la educación especial

Pero para conocer los motivos de esta dificultad es importante conocer sus antecedentes. Anteriormente la estructura organizativa existente, era por áreas de discapacidad, donde cada profesional contaba con sus propios roles de formaciones y prácticas específicas.

Podría decirse que eran varias educaciones especiales en la que cada una tenía definidos sus perfiles de ingreso y exclusión de su población. Ya que con una determinada discapacidad no eran candidatos para una entrar en ninguna otra escuela que no atendiera esa discapacidad. Es decir, los neuromotores con deficiencia mental, no tenían lugar ni con los neuromotores, ni con los deficientes mentales, los deficientes mentales por abajo del 70 de cociente intelectual, no se admitían en ningún lugar, ni siquiera con los deficientes mentales. El perfil de ingreso a una escuela especial no podía corresponder a otro, y el perfil de egreso era ambiguo, no había final, no egresaban o se iban solos cuando cumplían cierta edad -algunos 30 o 40 años-.

Se contaba entonces con manuales de organización y funcionamiento, donde se preveía, el diagnóstico, la canalización, las evaluaciones, las "promociones", así como las funciones de cada uno de los profesionales y su interdisciplinaria, los diagnósticos por área profesional, sus baterías, las historias clínicas, la integración diagnóstica, los reportes, los expedientes, los cardex, los calendarios de reuniones interdisciplinarias, las sesiones de terapia, las guías didácticas, los inventarios de conductas a instaurar en los alumnos. Estos eran manuales que sustentaban una organización y un funcionamiento muy complejos terminaban en comportamientos demasiado simplistas de los profesionales involucrados.

Los servicios que se resistieron más a la reorientación fueron los Centros Psicopedagógicos (CPP), ya que se representaban en mayor medida el modelo de atención clínico.

Entonces existía un equipo de especialistas como son: maestros especialistas en problemas de aprendizaje o pedagogos, terapeutas de lenguaje y como personal de apoyo el psicólogo y un trabajador social (Urbina, 1992).

Urbina (1992) refiere que el psicólogo que anteriormente laboraba en un Centro Psicopedagógico (CPP), se enfocaba básicamente al diagnóstico, apoyo psicopedagógico a maestros, apoyo psicológico a niños y atención a padres. Teniendo carencias en las técnicas de intervención en el trabajo con niños, padres y maestros, considerando su formación teórica y práctica deficiente para el abordaje de problemas emocionales. En ese momento se consideraba que la práctica profesional del psicólogo requería de mucho desarrollo. Es así, que la labor del psicólogo se circunscribía de igual manera a un modelo clínico de atención.

Ahora, con el nuevo modelo educativo en México de integración, tiene dos connotaciones: la educativa y la escolar. La integración educativa se refiere a los alumnos con necesidades educativas especiales que acceden al currículum básico a través de diversas modalidades de la escuela básica (CAM), orientada a la atención de la diversidad, y la integración escolar, se refiere específicamente a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para que cursen su educación básica en ella, con el apoyo de educación especial (USAER)(Figura 12).

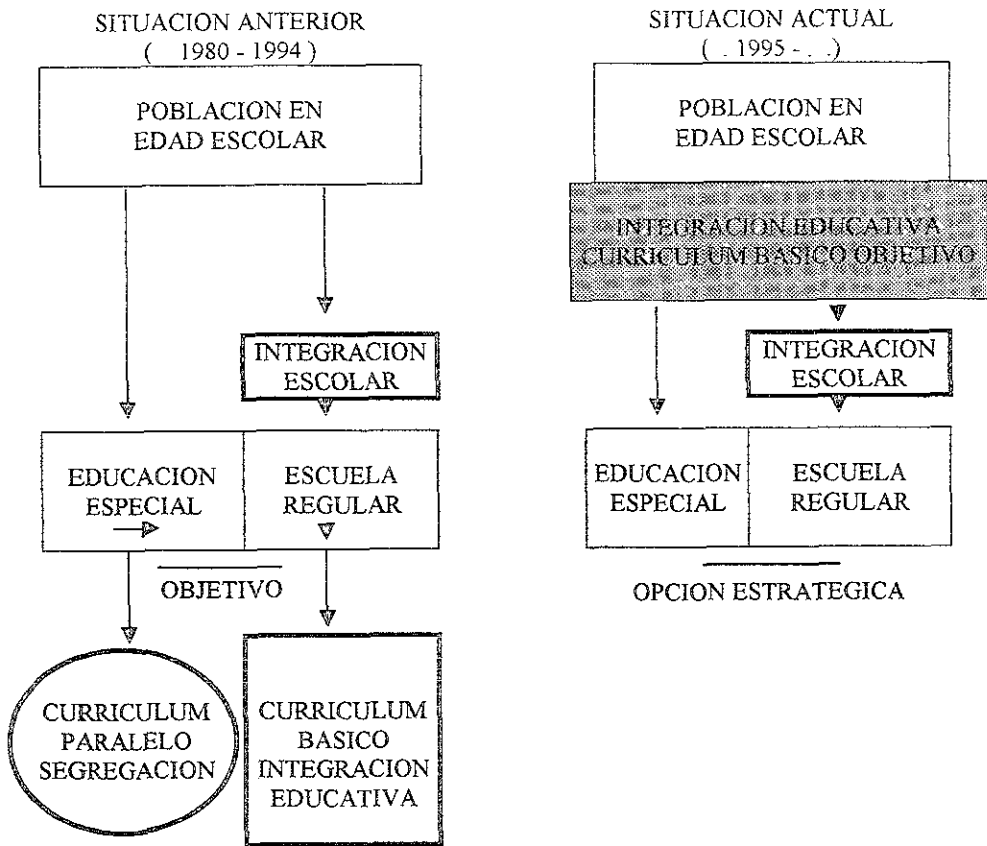


Figura 12. "Integración educativa y escolar". Guajardo, E. (1996) DEE/SEP.

¿Qué requiere entonces el psicólogo ante este nuevo enfoque y con una formación tradicional para el ejercicio de sus funciones?. Se habla de que hay que dominar el curriculum básico. Para la escuela regular en México, el curriculum básico se refiere a los planes y programas de estudio, el avance programático, los libros de texto gratuitos, la evaluación y la certificación. Pero tener dominio del curriculum básico por parte de educación especial aún no se logra (Guajardo, 1998a).

Otro de los problemas que se visualizan es la crisis de las profesiones educativas. Guajardo (1998c) manifiesta que "la crisis profesional en educación especial y en regular se presentan con la creencia de que el maestro regular tendrá una población para la cual no se formó ni está capacitado. El especialista supone que se desprofesionaliza si no sigue cumpliendo la función de experto, y si comparte decisiones educativas curriculares como

par, como colega, al lado del maestro regular en la organización del proyecto escolar de la misma escuela". (pág. 13)

Sin embargo el perfil del psicólogo egresado para laborar en educación especial identificará y tratará todo tipo de atipicidades (problemas de aprendizaje y bajo rendimiento, retardo en el desarrollo, problemas de audición y lenguaje, niños de alto riesgo, ciegos y débiles visuales, superdotados, etc.) en ambientes educativos lo menos restrictivos posibles. Y será capaz de diseñar y proponer o aplicar programas de promoción del desarrollo y aprendizaje, programas de prevención y corrección de problemas asociados a las atipicidades, programas de capacitación o asesoría para padres de familia, maestros y especialistas, todo esto con la finalidad de ofrecer una atención integral a la población con necesidades educativas especiales (Macotela y Jiménez, 1994).

Hasta aquí se identifican diversos problemas de orden conceptual y formativo a los que tiene que hacer frente el psicólogo en el ejercicio de su profesión, y se han mostrado las habilidades y destrezas con las que cuenta para hacer frente a la demanda en el campo de la educación especial, las cuales se describen a continuación con la finalidad de revisar si su formación profesional responde a las necesidades de la población.

La Dirección de Educación Especial (1997), como parte de las estrategias del Proyecto General de Educación Especial Fase II (Guajardo, 1998b), pone a prueba el nuevo Manual de Organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular del ciclo 98-99, en el que se considera que el propósito del psicólogo como parte del equipo paraprofesional dentro de esta instancia es:

- "Participar en el proceso de atención educativa para la población con necesidades educativas especiales propiciando su integración educativa y escolar.
- Orientar y asesorar al personal docente y padres de familia en los aspectos psicológicos y emocionales de la población con necesidades educativas especiales" (pág. 36).

Sus funciones son:

- Colaborar en la elaboración del Proyecto Escolar de la USAER.
- Participar en las acciones de detección de la población con necesidades educativas especiales.
- Participar en la evaluación inicial de la población con necesidades educativas especiales.
- Participar en la elaboración del programa de atención específico para la población escolar atendida.
- Participar en la orientación que se dé a los maestros de las escuelas de educación básica y padres de familia.
- Proponer alternativas de solución a problemas psicológicos específicos que presenten los alumnos atendidos y que interfieran con su desempeño escolar y social.
- Participar en las actividades del Consejo Técnico Consultivo que sean programadas.
- Participar en las actividades de difusión del servicio que brinda la USAER.

De acuerdo a estos lineamientos existen las siguientes especificaciones del perfil profesional. deberá tomar decisiones con respecto al desarrollo de sus funciones, tener

iniciativa, ser creativo y proponer alternativas de trabajo, ser hábil para escuchar, retroalimentar y relacionarse, y su actitud deberá estar orientada al respeto, compromiso y responsabilidad

En su desempeño como Maestro de Apoyo su labor es “atender a la población con necesidades educativas especiales, participando en el proceso de enseñanza aprendizaje para facilitar su integración educativa y escolar” (pág 28) y sus funciones son las siguientes

- Participar en la elaboración del proyecto escolar de la unidad.
- Elaborar su programa de trabajo
- Participar en el Consejo Técnico Consultivo.
- Participar en las actividades extracurriculares que se promuevan en la escuela
- Participar y colaborar en las actividades cívicas y socio-culturales que se promuevan en la escuela.
- Participar en la elaboración de las adecuaciones curriculares para la población atendida.
- Apoyar al profesor de grupo en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Colaborar en la elaboración de auxiliares didácticos que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Participar en la información y orientación a padres de familia.
- Asesorar al profesor de primaria.

Cabe hacer mención que dentro de este manual la formación profesional que se solicita para este puesto es de Lic. en Educación Especial, sin embargo en la práctica la formación de los profesionales es variada ya que se desempeñan, pedagogos, profesores de primaria, psicólogos entre otros, los cuales teniendo diferente formación deberán hacer frente a las mismas actividades

Se considera ahora que los equipos de apoyo son equipos paradocentes ya que su apoyo gira entorno al curriculum y al aprendizaje de sus contenidos. El psicólogo forma parte de éste que con estrategias propias de su disciplina construye estrategias y tácticas de identificación, intervención y evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, de acuerdo con los docentes de los grupos de educación básica (Guajardo,1998a).

La importancia del efectivo desempeño profesional del psicólogo radica en el impacto que estos servicios tienen, ya que actualmente existen 245 USAER en el Distrito Federal, en 1020 escuelas primarias, atendiendo a una población de 34,537 alumnos con necesidades educativas especiales sin discapacidad y a 829 alumnos con necesidades educativas con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes. Asesorando a 12,293 profesores, orientando a 33,510 padres de familia y beneficiando a 260,097 alumnos que conviven con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (Guajardo, 1998a).

A continuación (tabla 1) se muestra la población de psicólogos que se encuentra en la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal:

PSICÓLOGOS

| | | Directivos | Docentes Maestros de apoyo | Paradocentes | Total |
|---------|------------|------------|----------------------------------|--------------|-------|
| Resumen | Total | 358 | 3023 | 1204 | 4485 |
| | Psicólogos | 86 | 544 | 447 | 1077 |
| | % | 24.02 | 18.00 | 37.13 | 24.01 |
| CAM | Total | 110 | 1080 | 635 | 1825 |
| | Psicólogos | 13 | 92 | 210 | 320 |
| | % | 16.36 | 8.50 | 33.07 | 17.53 |
| USAER | Total | 248 | 1943 | 569 | 2760 |
| | Psicólogos | 68 | 452 | 237 | 757 |
| | % | 27.42 | 23.26 | 41.65 | 27.43 |

Tabla 1. Fuente: Dirección de Educación Especial /SEP (1998).

Las cifras nos muestran que una cantidad significativa ahora tiene funciones como maestro de apoyo (23.26%) y como parte del equipo paradocente (41.65%) en las USAER, considerando ya en un global final la presencia del psicólogo en toda educación especial en el D.F. con un 24%

Como parte de las estrategias tomadas en la Fase II del Proyecto General de Educación Especial en México, se da un reordenamiento por regiones, es decir anteriormente se contaban con seis Coordinaciones Regionales ahora son siete. A continuación se da información detallada de la población de psicólogos por Coordinación, así como la composición de éstas. Este dato es sólo contempla la población de psicólogos en las USAER (Tabla 2)

INFORMACIÓN ESTADÍSTICA DE INICIO DE CURSOS 1998-1999

PSICOLOGOS

| Coordinación Regional Delegación Política | Directivos | Docentes Maestros de apoyo | Paradocentes | Total |
|--|------------|----------------------------------|--------------|------------|
| Total | 68 | 452 | 237 | 757 |
| Total Coord. 1 | 6 | 51 | 36 | 93 |
| Benito Juárez | 3 | 34 | 16 | 53 |
| Miguel Hidalgo | 3 | 17 | 20 | 40 |
| Total Coord. 2 | 11 | 91 | 53 | 155 |
| Gustavo A. Madero | 11 | 91 | 53 | 155 |
| Total Coord. 3 | 9 | 38 | 37 | 84 |
| Iztacalco | 3 | 12 | 11 | 26 |
| Venusilano Carranza | 6 | 26 | 26 | 58 |
| Total Coord. 4 | 10 | 98 | 24 | 132 |
| Magdalena Contreras | 0 | 15 | 3 | 18 |
| Alvaro Obregón | 8 | 70 | 15 | 93 |
| Cuajimalpa de Mor. | 2 | 13 | 6 | 21 |
| Total Coord. 5 | 15 | 82 | 36 | 133 |
| Tlalpan | 5 | 35 | 12 | 52 |
| Coyoacán | 10 | 47 | 24 | 81 |
| Total Coord. 6 | 9 | 51 | 8 | 68 |
| Tlalnahuac | 1 | 12 | 1 | 14 |
| Xochimilco | 6 | 26 | 7 | 39 |
| Mitpa Alta | 2 | 13 | 0 | 15 |
| Total Coord. 7 | 8 | 41 | 43 | 92 |
| Azcapotzalco | 4 | 21 | 20 | 45 |
| Cuauhtémoc | 4 | 20 | 23 | 47 |

Tabla 2. Fuente: Dirección de Educación Especial /SEP (1998).

Como puede observarse la mayor población de psicólogos esta laborando en la Coordinación Regional 2 con 155 psicólogos, siendo la menos poblada la Coordinación 6 con sólo 68.

Uno de los principales problemas que surgen a partir de la reorientación de los servicios de educación especial y del establecimiento del modelo educativo, es la redefinición de las funciones de los profesionales implicados en la integración educativa y escolar, modificándose sustancialmente las actividades que realizan. En virtud de que son considerados los agentes educativos importantes en el proceso integrador, se hace necesario conocer cual es el papel de cada uno de ellos, sin embargo para esta investigación se indagará sólo el papel del psicólogo. El psicólogo actualmente se desempeña como maestro de apoyo y como psicólogo del equipo paraprofesional.

Anteriormente contaba con un esquema que delimitaba sus funciones ya que se basaba en lineamientos específicos que hacían que este profesional fuera identificado por su labor clínica en el ámbito educativo, más no inmerso dentro de la escuela primaria. Ahora la situación ha cambiado, el psicólogo se encuentra en la escuela primaria, en el contexto escolar, lejos de una práctica centrada en el individuo, ahora tiene la oportunidad de redescubrir un contexto laboral que le proporciona recursos inmensamente ricos en información y que permite una participación creativa y cambiante.

Por eso se plantea la necesidad de conocer cual es la función que desempeña el psicólogo actualmente en las USAER.

CAPITULO IV

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Planteamiento del Problema:

Como ya se mencionó, al cambiar la Educación Especial se crea la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la cual se define como la instancia técnico operativa que ofrece apoyos teóricos y metodológicos en el ámbito de la escuela regular favoreciendo la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. (DEE/SEP, 1997). Las estrategias generales van encaminadas a la atención de estos alumnos y la orientación al personal de la escuela y padres de familia

El proceso de atención de la USAER considera las acciones de evaluación inicial, planeación o diseño de la intervención, intervención y evaluación de la intervención. En estas etapas participan de manera conjunta maestros de apoyo, psicólogo (anteriormente equipo de apoyo, ahora equipo paradocente), trabajador social y otros especialistas, además de los profesores de la escuela primaria.

El desempeño de todos los profesionales implicados requiere de una serie de destrezas y habilidades que permitan realizar con éxito la práctica integradora. Con respecto al psicólogo, se han descrito sus habilidades y destrezas profesionales, así como su formación académica que le permite hacer frente a los retos que enfrenta en las USAER. El perfil del psicólogo actualmente lo identifica como un profesional para laborar dentro del ámbito de educación especial que cuenta con los elementos teórico-prácticos para el mejor desempeño de sus funciones. Sin embargo, hay que considerar que la reorientación educativa es reciente, así como los paradigmas que la sustentan, por lo que surgen interrogantes como: ¿Cuál es el quehacer profesional del psicólogo en el proceso de integración?, ¿Cómo participa en la integración de un alumno con necesidades educativas especiales al aula regular?, ¿Cuáles son las expectativas de los maestros con respecto a la labor del psicólogo?, ¿Qué esperan los padres de familia que haga el psicólogo dentro de la escuela?. A partir de estos cuestionamientos es imprescindible conocer la opinión de la comunidad educativa (padres, maestros, personal de USAER) de las actividades que actualmente realiza el psicólogo y además tratar de conciliar si efectivamente los elementos teórico-prácticos con los que cuenta son puestos en práctica en la escuela regular. Por lo que la importancia de esta investigación radica en ir dilucidando los cuestionamientos con respecto a la labor del psicólogo.

Objetivos de la Investigación:

- Conocer cómo se percibe la participación del psicólogo (maestro de apoyo o integrante del equipo paradocente) por los padres, profesores de grupo y los propios integrantes de la USAER, en el proceso de atención de alumnos con necesidades educativas especiales en colaboración con otros profesionales o de manera independiente

- Conocer la opinión de los diferentes sectores encuestados sobre cuáles son los principales profesionales que ellos consideran responsables, involucrados en las diferentes etapas del proceso de integración.
- Conocer la opinión de los encuestados respecto a la realización de diferentes actividades vinculadas con el proceso de integración.

Método.

Sujetos:

La población encuestada se seleccionó de manera aleatoria y se distribuyó en los siguientes sectores, como lo muestra la tabla 3:

Tabla 3. Sectores encuestados

| | | |
|--|------------|-------------|
| Profesores | 58 | 17% |
| Padres de Familia | 44 | 13% |
| Maestros de Apoyo (distintas formaciones) | 146 | 43% |
| Maestro de Apoyo (psicólogos) | 28 | 8% |
| Psicólogos Equipo de Apoyo ahora Paradocente | 34 | 10% |
| Otros integrantes de la USAER | 30 | 9% |
| No contestaron a que sector pertenecían | 2 | 0% |
| Total | 342 | 100% |

Se aplicaron 342 cuestionarios a la comunidad educativa de 80 (33%) USAER (de un total de 245) las cuales pertenecen a cinco Coordinaciones Regionales de la SEP en el Distrito Federal. Esta aplicación se llevó a cabo durante el periodo de febrero-abril de 1998 antes de la regionalización de las Coordinaciones que ahora son siete. Se distribuyeron de la siguiente manera (tabla 4):

Tabla 4. Distribución de cuestionarios por Coordinación Regional.

| Coordinación Regional | Nº de USAER participantes por Coordinación | | Cuestionarios enviados inicialmente | | Cuestionarios recuperados | |
|------------------------------|---|-------------|--|-------------|----------------------------------|------------|
| 1 | 14 | 18% | 68 | 17% | 68 | 17% |
| 2 | 17 | 21% | 76 | 19% | 67 | 17% |
| 3 | 16 | 20% | 68 | 17% | 66* | 16% |
| 4 | 20 | 25% | 110 | 27% | 88 | 22% |
| 5 | 13 | 16% | 79 | 20% | 53 | 13% |
| | 80 | 100% | 401 | 100% | 342 | 85% |

* En esta Coordinación sólo contestó el personal de la USAER que en su mayoría se constituyó por maestros de apoyo.

Instrumento:

Se diseñó un cuestionario con 55 preguntas (ver anexo) que se dividió en cuatro secciones de acuerdo al proceso de atención que sustenta la práctica en las USAER Evaluación Inicial, Diseño de la Intervención, Intervención Psicopedagógica y Evaluación de la Intervención. Cada una se definió como sigue:

- **Evaluación Inicial:** Identificar al alumno que presenta dificultades académicas y/o de adaptación al salón de clases, para determinar apoyos (20 preguntas)
- **Diseño de la Intervención:** Adaptar los contenidos escolares tomando en cuenta como ejes rectores, los planes y programas de la escuela, así como planear en que forma se llevará a cabo la intervención psicopedagógica en el aula de apoyo, salón de clases y el hogar (13 preguntas).
- **Intervención Psicopedagógica:** Llevar a cabo las actividades pedagógicas para apoyar al alumno en su desempeño académico y adaptación social (13 preguntas)
- **Evaluación de la Intervención:** Evaluar de manera permanente las actividades pedagógicas realizadas, en áreas académicas en el aula de apoyo, salón de clases y el hogar (9 preguntas).

Tipo de estudio:

Descriptivo Ya que como cita Dankhe (1986; en Hernández, 1998 p. 60): “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos o comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. Se miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar para así describirlo. (Hernández, 1998) Lo que se busca con este estudio es describir los diversos aspectos contemplados en los objetivos de la investigación.

Procedimiento:

- **1. Diseño del instrumento.** Primeramente se solicitó información a algunos psicólogos a través de entrevistas de las tareas que realizaban en el modelo anterior dentro de educación especial y de las tareas que realizan actualmente. Luego se realizó una descripción detallada de las funciones y habilidades, así como una división de las mismas, de acuerdo al proceso de atención que sustenta la práctica de la USAER. Evaluación Inicial, Diseño de la Intervención, Intervención Psicopedagógica y Evaluación de la Intervención (DEE/SEP, 1994). Se realizó un piloteo y posteriormente se procedió a una validación entre expertos para seleccionar cuales eran los reactivos relevantes y pertinentes. Se hicieron los ajustes necesarios y se integró una versión final de la encuesta con 55 reactivos.
- **2. Aplicación del cuestionario.** Mediante un acuerdo de colaboración entre la Dirección de Educación Especial de la SEP y la Facultad de Psicología de la UNAM que se contempla dentro del marco del proyecto denominado “Desarrollo y Evaluación de un programa de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su

relación con el logro académico en niños de primaria” que encabezan la Dra. Silvia Macotela Flores, la Dra. Ileana Seda Santana y la Mtra. Rosa del Carmen Flores Macías apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 1998). Se solicitó la aplicación del instrumento, el cual fue distribuido de manera interna a cinco Coordinaciones Regionales las cuales fueron la N° 1, 2, 3, 4 y 5 (antes de la regionalización), las que a su vez los distribuyeron a las supervisiones de cada una, y éstas a los servicios.

Se solicitó que los cuestionarios se aplicaran en paquetes de 5 por cada USAER los cuales contenían 1 para un maestro de apoyo (de cualquier formación profesional), 1 para un profesor de grupo, 1 para un padre de familia, 1 para un trabajador social, maestro de lenguaje u otro especialista miembro del equipo de apoyo, ahora equipo paraprofesor (E.P.) y finalmente 1 para un psicólogo del E.P. Sin embargo, no fue posible que se aplicaran la misma cantidad de cuestionarios a los diferentes sectores debido a la distribución indirecta del instrumento. Incluso la Coordinación 3 sólo contesta el personal de la USAER, tal vez porque las instrucciones del instrumento no fueron claras, ya que se solicitó su distribución en dos ocasiones.

- **3. Codificación de información.** Se registró la información en una base de datos y se utilizó el paquete estadístico SYSTAT.

Resultados y Discusión.

La redefinición de las funciones de los diferentes profesionales involucrados en el proceso de integración educativa, todavía está en transición, en tal sentido es necesario tener mayor claridad en cuanto a su responsabilidad y participación en el proceso integrador. Es por ello que esta investigación consideró obtener una visión general de los diferentes sectores de la comunidad educativa (profesores, padres, maestro de apoyo, trabajador social, maestro de lenguaje, director de USAER y el psicólogo) para conocer cómo es percibido el psicólogo ya sea en colaboración con otros profesionales o ejerciendo de manera independiente en el proceso integrador, además de conocer cuáles son los principales profesionales responsables involucrados en el proceso de atención de la USAER y cuáles son las actividades que se realizan y cuáles no. Es conveniente comentar que el análisis de estos puntos se hará considerando las etapas de: Evaluación Inicial, Diseño de la Intervención, Intervención Psicopedagógica y Evaluación de la Intervención.

El tamaño de la muestra fue de 342 encuestados (se eliminaron dos cuestionarios ya que no contestaron a que sector pertenecían) quedando 340 para el análisis final, los cuales se distribuyeron por Coordinación Regional pertenecientes a la Dirección de Educación Especial como sigue (tabla 5):

Tabla 5. Distribución por Sectores y por Coordinación Regional.

| | <i>Profesor</i> | <i>Padre de Familia</i> | <i>Psicólogo</i> | <i>Maestro de Apoyo</i> | <i>Trabajador Social</i> | <i>Maestro de Lenguaje</i> | <i>Dirección USAER</i> |
|--------|-----------------|-------------------------|------------------|-------------------------|--------------------------|----------------------------|------------------------|
| COOR 1 | 16 | 9 | 3 | 33 | | 5 | 2 |
| COOR 2 | 17 | 17 | 14 | 18 | | 1 | |
| COOR 3 | | | 7 | 53 | 3 | 3 | |
| COOR 4 | 24 | 17 | 6 | 29 | 3 | 9 | 1 |
| COOR 5 | 1 | 1 | 4 | 43 | | 3 | 1 |
| TOTAL | 58 | 44 | 34 | 174 | 6 | 21 | 3 |
| % | 17% | 13% | 10% | 51% | 2% | 6% | 1% |

Cabe señalar que en la Coordinación N° 3 contestó sólo el personal de la USAER ya que no diferenció quién respondía en las indicaciones del instrumento, por lo que se registró únicamente la información obtenida. Por otro lado, en cuanto al instrumento se estableció mediante la prueba estadística Chi-cuadrada si había una correlación significativa entre quién contestaba el reactivo y el tipo de respuesta que daba. Para establecer la fuerza de la

relación también se considero el coeficiente de Cramer V. Se obtuvo que eran significativos para 50 de los 55 reactivos que conformaban el cuestionario, (los reactivos no significativos fueron 12,13,28,33 y 45).

Percepción de los diferentes sectores en relación a la participación del psicólogo en sus diferentes modalidades en cada etapa del proceso de integración.

Particularmente en relación a la función del psicólogo y su participación de este profesional en colaboración con otros se presentan diferentes modalidades:

- Participa el psicólogo como parte del equipo de apoyo (ahora paradocente) Se señalará α
- Trabaja conjuntamente con el maestro de apoyo y equipo de apoyo. Se señalará con β
- Trabaja el psicólogo sólo con el maestro de apoyo Se mostrará con χ .
- Trabaja el psicólogo sólo con el maestro de apoyo y el profesor de grupo Se mostrará con δ
- Trabaja conjuntamente con el maestro de apoyo, equipo de apoyo y con el profesor de grupo. Se señalará con ϵ .
- Y por último la participación del psicólogo de manera individual. Se mostrará con una ψ

Para sistematizar esta información se muestran en las tablas 6, 7, 8 y 9 las anteriores modalidades señaladas en porcentajes promedio representando las respuestas de los diferentes sectores de la muestra en las etapas de Evaluación Inicial, Diseño de la Intervención, Intervención Psicopedagógica y Evaluación de la Intervención en las que se sustenta el Proceso de Atención de la USAER en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular.

Evaluación Inicial.
(Tabla 6.)

Coincidencias.

En la tabla 6 muestra que los diferentes sectores de la muestra coinciden en que el psicólogo, maestro de apoyo y profesor (δ) participan en actividades de identificación en problemas de disciplina y de relación que tenga el alumno con sus compañeros y/o profesor. En lo que se refiere a la observación dentro del salón de clases para conocer la relación con su profesor y la elaboración de un reporte de evaluación psicopedagógica del alumno con necesidades educativas especiales, destaca la participación del psicólogo con el maestro de apoyo (χ). El psicólogo con el resto del equipo de apoyo o paradocente (α) identifica cuales son las necesidades de orientación del personal de la USAER para apoyar al alumno. Y de manera colegiada, es decir de manera interdisciplinaria todos los integrantes de la USAER determinan el tipo de ayuda que se le dará al niño en el hogar. Otra coincidencia por todos los sectores, muestra que el ejercicio profesional del psicólogo de manera *independiente* es básicamente en la evaluación del desarrollo socio-emocional del niño actividad indicada en esta etapa.

Opinión de los Padres de familia.

En relación a la percepción de algunos padres de familia:

- En la *Evaluación Inicial*, el psicólogo en colaboración con el equipo paradocente (α) orienta sus actividades a la identificación de aspectos académicos del alumno y a los recursos para los padres. El psicólogo y el maestro de apoyo (χ) identifican los recursos necesarios para el profesor y realizan entrevistas a padres.
- Algunos padres opinan que el ejercicio profesional del psicólogo (ψ) de manera *independiente* en esta etapa se enfoca básicamente a:
Identificar a los niños con problemas de disciplina, evaluación del desarrollo socio-emocional del alumno, realizan entrevistas a los padres para conocer la estimulación que recibe el niño en el hogar y determinan el tipo de ayudas que requiere en el hogar

Opinión de los Profesores de aula.

Algunos profesores opinan que:

- En esta etapa, realizan un reporte de evaluación psicopedagógica el psicólogo y el equipo paradocente (α) para el profesor y el padre de familia, así como los requerimientos de los padres de familia para apoyo en el hogar. El psicólogo y el maestro de apoyo (χ) identifican las necesidades del profesor para apoyar al niño.

Opinión del Maestro de Apoyo.

La formación académica de la muestra de maestros de apoyo fue la siguiente.

| <i>Pedagogo</i> | <i>Lic. en Educación Especial</i> | <i>Psicólogo</i> | <i>Normalista</i> | <i>Otros</i> |
|-----------------|-----------------------------------|------------------|-------------------|--------------|
| 27% | 36% | 16% | 18% | 3% |

Algunos de estos profesionales opinan que

- En la *Evaluación Inicial* colaboran el psicólogo y el maestro de apoyo (χ) para evaluar el desarrollo cognoscitivo del niño y entrevistar a los padres de familia. En cuanto a la participación de todo el equipo (β) de la USAER refieren que su participación se dirige a entrevistar a los padres, a observar al alumno en el contexto escolar además de entregar un reporte de la evaluación psicopedagógica a los padres e identificar las necesidades del profesor para apoyar al alumno.

Opinión del Maestro de Apoyo.

En forma particular por convenir a los intereses de este estudio se analizó la opinión de los maestros de apoyo que tienen la formación de psicólogos.

Algunos de estos maestros de apoyo opinan que

- En esta etapa el equipo de la USAER (β) identifica las dificultades en áreas específicas como lectura, escritura y matemáticas, y sus respectivos apoyos, realiza entrevistas a los padres, observa al alumno en el salón de clases, entrega a los padres un reporte escrito sobre la evaluación psicopedagógica además de identificar las necesidades del profesor en el grupo, así como las necesidades de los padres para apoyar al niño. La participación del maestro de apoyo, profesor y psicólogo se orienta a la identificación de dificultades sensoriales para la derivación a servicios alternos a los alumnos con necesidades educativas especiales, identificación de apoyos a los padres y al niño.

Opinión del Psicólogo del Equipo de apoyo o paradocente.

En lo que refieren algunos psicólogos sobre su colaboración

- En la *Evaluación Inicial* consideran que participan más frecuentemente con el maestro de apoyo (χ) con actividades como la evaluación del desarrollo cognoscitivo del niño, entrevistas a los padres de familia, observación del niño en su salón de clases, en la entrega de un reporte escrito al profesor y a los padres sobre la evaluación previa. Además de identificar los apoyos que requiere el profesor y los padres, y alumnos con necesidades educativas especiales en áreas específicas determinado las ayudas que se darán en el aula de apoyo, salón de clases y el hogar. Pero considera que su participación dentro del equipo colegiado es más representativa en la identificación de las necesidades del profesor y del padre de familia para apoyar al niño

Algunos psicólogos del equipo de apoyo o paradocente opinan que el psicólogo en esta etapa realiza de manera *independiente*(ψ) :

- La Evaluación del desarrollo cognoscitivo, entrevistas a los padres, y observación del niño en su contexto educativo para conocer sus relaciones con sus compañeros y sus profesores.

Opinión de otros integrantes de la USAER.

Como ya se ha mencionado anteriormente en este apartado se consideran a los otros integrantes del equipo de apoyo o paradocente entre los que se encuentran: algunos maestros de lenguaje, trabajadores sociales y directores de la USAER, los cuales opinan que

- En la *Evaluación Inicial* ellos participan en la mayoría de las actividades señaladas de manera colegiada y en gran medida también con el profesor. Y opinan que el maestro de

TABLA 6. OPINION DE LOS ENCUESTADOS RESPECTO A LA PARTICIPACION DEL PSICOLOGO EN LA EVALUACION INICIAL

| <i>Evaluación Inicial: Identificar al alumno que presenta dificultades académicas y/o de adaptación al salón de clases, para determinar apoyos.</i> | PADRES | PROFESOR | MAESTRO DE APOYO | MAESTRO DE APOYO (Psicólogo) | PSICOLOGO DEL EQUIPO DE APOYO | OTROS INTEGRANTES DE LA USAER |
|--|----------------|-----------------|-------------------------|-------------------------------------|---|--------------------------------------|
| 1.- Identificar al alumno con dificultades en el aprendizaje en áreas específicas (lectura, escritura, matemáticas). | 40% α | | | 21% β | | |
| 2.- Identificar al alumno con problemas de disciplina, de relación con su profesor y/o compañeros. | 11% δ 14% ψ | 24% δ | 24% δ | 29% δ | 24% δ 18% ε | 17% δ |
| 3.- Identificar si el niño tiene dificultades para ver, oír, hablar o moverse dentro del aula y solicitar la intervención de U.S.A.E.R., para la derivación a servicios alternos de atención (médico, terapeuta, especialista, etc.) | | | | 11% ε | 21% ε | 17% ε |
| 4.- Solicitar información al profesor para identificar la áreas específicas de lectura, escritura y matemáticas en que el niño requiere apoyo. | | | | | | |
| 5.- Evaluar el desarrollo cognoscitivo del niño | | | 11% χ | 18% χ 11% δ | 12% ψ 26% χ 15% δ | 23% α |
| 6.- Evaluar el nivel de adquisición de las matemáticas y la lecto-escritura . | | | | | | |
| 7.- Evaluar el desarrollo socio-emocional del niño | 14% ψ | 29% ψ | 18% ψ | 25% ψ 11% χ 11% δ | 41% ψ 12% α 12% ε | 27% ψ 17% α |
| 8 - Entrevistar a los padres de familia para conocer la estimulación que recibe el niño en el hogar | 14% ψ 20% χ | | 13% χ 13% β | 18% χ 18% β | 15% ψ 18% χ 12% β 12% ε 12% δ | 36% β 13% α 20% ε |

α Indica que participa el psicólogo como parte del equipo de apoyo o paradocente.
 β Indica que el psicólogo trabaja conjuntamente con el maestro de apoyo y el equipo de apoyo
 χ Indica la colaboración que existe sólo entre el psicólogo y el maestro de apoyo

δ Indica la colaboración del psicólogo conjuntamente con el maestro de apoyo y el profesor
 ε Indica la colaboración con el equipo de apoyo, maestro de apoyo y profesor
 ψ Indica la participación del psicólogo de manera individual

| <i>Evaluación Inicial: Identificar al alumno que presenta dificultades académicas y/o de adaptación al salón de clases, para determinar apoyos. (Segunda parte).</i> | PADRES | PROFESOR | MAESTRO DE APOYO | MAESTRO DE APOYO (Psicólogo) | PSICOLOGO DEL EQUIPO DE APOYO | OTROS INTEGRANTES DE LA USAER |
|--|----------------|----------------|------------------|------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| 9 - Observar al niño dentro de su salón de clases para saber cómo se relaciona con su profesor | 14% χ | 16% χ | 20% χ 16% β | 25% χ 14% β | 15% ψ 32% χ 18% β 12% ε | 60% β |
| 10.- Observar al niño dentro de su salón de clases para saber cómo se relaciona con sus compañeros. | 11% χ | | 16% χ 12% β | 11% δ 14% β | 15% ψ 26% χ 15% ε | 36% β 13% ε |
| 11.- Elaborar un reporte de la evaluación psicopedagógica. | 14% α 14% χ | 12% α 17% χ | 16% χ 13% β | 14% χ 11% β | 29% χ | 13% χ 50% β |
| 12.- Entregar al profesor un reporte escrito de la evaluación psicopedagógica. | | 12% α 14% χ | | 28% β | 18% χ | 23% β |
| 13.- Entregar a los padres de familia un reporte escrito de la evaluación psicopedagógica. | 14% α 11% χ | 12% α | | 11% χ 11% δ 14% β | 15% χ | 15% β |
| 14 - Identificar cuáles son las necesidades del profesor para apoyar al niño | 11% χ | 12% χ | 20% β | 11% χ 18% β | 12% χ 41% β | 43% β |
| 15.- Identificar cuáles son las necesidades de orientación de los padres de familia para apoyar al niño. | 14% α | 14% α | 14% ε | 11% α 11% β 21% ε | 15% χ 15% ε 26% β | 44% β 20% ε |
| 16 - Identificar cuáles son las necesidades de orientación del personal de U.S.A.E.R. para apoyar al niño. | 14% α | 19% α | 29% α | 29% α 11% β | 29% α 29% β | 20% α 27% β |
| 17.- Como resultado de la evaluación, identificar las áreas en las que el niño necesita apoyo | | | | 11% ε | 15% χ 18% ε 26% β | 36% β 17% ε |

α Indica que participa el psicólogo como parte del equipo de apoyo o paracodcente
β Indica que el psicólogo trabaja conjuntamente con el maestro de apoyo y el equipo de apoyo
χ Indica la colaboración que existe sólo entre el psicólogo y el maestro de apoyo

δ Indica la colaboración del psicólogo conjuntamente con el maestro de apoyo y el profesor
ε Indica la colaboración con el equipo de apoyo, maestro de apoyo y profesor
ψ Indica la participación del psicólogo de manera individual

| <i>Evaluación Inicial: Identificar al alumno que presenta dificultades académicas y/o de adaptación al salón de clases, para determinar apoyos. (Tercera parte).</i> | PADRES | PROFESOR | MAESTRO DE APOYO | MAESTRO DE APOYO (Psicólogo) | PSICOLOGO DEL EQUIPO DE APOYO | OTROS INTEGRANTES DE LA USAER |
|--|---------------------------|----------------|-------------------------------|---|---|-------------------------------|
| 18.- Determinar el tipo de ayuda que se le dará al niño en el aula de apoyo. | 11% χ 11% β | | 31% β | 25% β | 12% χ 41% β | 50% β 13% ϵ |
| 19.- Determinar el tipo de ayuda que se le dará al niño en el salón de clases. | | | | | 15% χ 21% β 18% ϵ | 36% β 13% ϵ |
| 20 - Determinar el tipo de ayuda que requieren los padres para apoyar al niño en el hogar. | 16% β | 14% ϵ | 31% β 11% ϵ | 14% α 21% β 14% ϵ | 21% χ 18% ϵ 26% β | 54% β 17% ϵ |

| | |
|--|--|
| α Indica que participa el psicólogo como parte del equipo de apoyo o paraprofesor | δ Indica la colaboración del psicólogo conjuntamente con el maestro de apoyo y el profesor. |
| β Indica que el psicólogo trabaja conjuntamente con el maestro de apoyo y el equipo de apoyo | ϵ Indica la colaboración con el equipo de apoyo, maestro de apoyo y profesor |
| χ Indica la colaboración que existe sólo entre el psicólogo y el maestro de apoyo | ψ Indica la participación del psicólogo de manera individual |

Diseño de la Intervención.

(Tabla 7.)

Coincidencias.

En la tabla 7 se muestra que el trabajo colegiado (β) destaca en el diseño de actividades adecuadas a las necesidades educativas especiales de cada alumno así como al diseño de conferencias y talleres para profesores y padres. Sin embargo esta última actividad también es realizada sólo por el equipo paraprofesional

Opinión de los Padres de familia.

En relación a la percepción de algunos padres de familia:

- En el *Diseño de la Intervención*, colaboran colegiadamente el personal de la USAER para el diseño de actividades pedagógicas para llevar a cabo en el aula de apoyo en áreas académicas específicas.
- Algunos padres perciben al psicólogo como profesional *independiente* (ψ) en la : Planificación de acciones de apoyo para motivar al niño en el hogar, diseño de talleres y conferencias de orientación para padres

Opinión de los Profesores de aula.

Algunos profesores opinan que:

- El psicólogo y el equipo paraprofesional (α) participan en el diseño de actividades pedagógicas para realizarse en el aula de apoyo en áreas académicas específicas y talleres a profesores en temas de disciplina, motivación y aprendizaje. El psicólogo y el maestro de apoyo diseñan talleres a padres
- Ciertos profesores perciben al psicólogo como profesional *independiente* (ψ) en el: Diseño de talleres y conferencias para los padres de familia

Opinión del Maestro de Apoyo.

Algunos maestros de apoyo opinan que:

- En esta etapa participa toda la Unidad (β) en el diseño de actividades pedagógicas para el hogar, en la elaboración de material didáctico para trabajar en el aula de apoyo y en el hogar, además de planificar con el profesor acciones para motivar al alumno ya sea en el salón o en el aula de apoyo con el maestro de apoyo, así como a los padres en el hogar, algunos maestros de apoyo opinan que ésta última actividad participa el profesor de grupo.

Opinión del Maestro de Apoyo.

Algunos maestros de apoyo que tienen la formación de psicólogos opinan:

- En cuanto al *Diseño de la Intervención*, también participa todo el equipo de la USAER (β) para el diseño de actividades pedagógicas. Opinan que el psicólogo y el maestro de apoyo (χ) planifican acciones de apoyo para el profesor y los padres de familia.

Opinión del Psicólogo del Equipo de apoyo o paraprofesor.

En lo que refieren algunos psicólogos sobre su colaboración:

- En esta etapa destaca de igual manera el trabajo colegiado (β) en el diseño de actividades pedagógicas para realizarlas en el aula de apoyo y regular. Su colaboración con el maestro de apoyo y profesor (δ) es planificar acciones para motivar al alumno en el grupo y el hogar con los padres.

TABLA 7. OPINION DE LOS ENCUESTADOS RESPECTO A LA PARTICIPACION DEL PSICOLOGO EN EL DISEÑO DE LA INTERVENCION

| <i>Diseño de la Intervención: Adaptar los contenidos escolares tomando como ejes rectores, los planes y programas de la escuela, así como planear en que forma se llevará a cabo la intervención psicopedagógica en aula de apoyo, salón de clases y el hogar. Planificar acciones de apoyo para promover la autoestima y el sentido de competencia en tareas académicas, prevenir problemas de conducta y favorecer la adaptación social.</i> | PADRES | PROFESOR | MAESTRO DE APOYO | MAESTRO DE APOYO (Psicólogo) | PSICOLOGO DEL EQUIPO DE APOYO | OTROS INTEGRANTES DE LA USAER |
|--|--------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 21.- Diseñar un programa de actividades adecuados a las necesidades educativas especiales de cada niño (lenguaje, auditivo, visual, etc.) | 14% α | 19% α 12% β | 15% α 43% β | 50% β | 18% χ 50% β | 47% β |
| 22.- Diseñar actividades pedagógicas para el aula de apoyo en áreas como lectura, escritura y matemáticas. | 11% β | 12% α | | | 21% β | 13% β |
| 23.- Diseñar actividades pedagógicas para el salón de clases en áreas como lectura, escritura y matemáticas. | | | | | 15% β | 13% β 13% ϵ |
| 24.- Diseñar actividades pedagógicas para el hogar en áreas como lectura, escritura y matemáticas. | | | 12% β | 11% β | 15% β 15% ϵ | 13% β |
| 25 - Adaptar los contenidos de los programas al nivel de lo que el niño conoce y sabe hacer (geografía, matemáticas, español, historia, etc) | | | | | | 33% β |
| 26.- Elaborar material didáctico para el aula de apoyo adecuado para trabajar las actividades académicas programadas. | | | 16% β | | 24% β | 17% β 17% ϵ |

α Indica que participa el psicólogo como parte del equipo de apoyo o paraprofesor
 β Indica que el psicólogo trabaja conjuntamente con el maestro de apoyo y el equipo de apoyo.
 χ Indica la colaboración que existe sólo entre el psicólogo y el maestro de apoyo

δ Indica la colaboración del psicólogo conjuntamente con el maestro de apoyo y el profesor
 ϵ Indica la colaboración con el equipo de apoyo, maestro de apoyo y profesor
 ψ Indica la participación del psicólogo de manera individual

| <i>Diseño de la Intervención: Adaptar los contenidos escolares tomando como ejes rectores, los planes y programas de la escuela, así como planear en que forma se llevará a cabo la intervención psicopedagógica en aula de apoyo, salón de clases y el hogar. (Segunda parte).</i> | PADRES | PROFESOR | MAESTRO DE APOYO | MAESTRO DE APOYO (Psicólogo) | PSICOLOGO DEL EQUIPO DE APOYO | OTROS INTEGRANTES DE LA USAER |
|---|-------------------------|----------------------------------|------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 27.- Elaborar material didáctico para el salón de clases adecuado para trabajar las actividades académicas programadas. | | | | | | 13% β |
| 28.- Elaborar material didáctico para el hogar adecuado para trabajar las actividades académicas programadas | | | 12% β | | | |
| 29 - Diseñar talleres para profesores a fin de ofrecer elementos técnicos y operativos para la atención del niño. | 11% β | 33% α | 17% α 44% β | 21% α 39% β | 47% β 12% ε | 53% β 20% α |
| 30 - Diseñar talleres y conferencias para padres de familia para ofrecer orientación en aquellos aspectos que sean de su interés para fomentar la armonía familiar. | 18% ψ 11% α 16% β | 12% ψ 26% α 12% χ 16% β | 15% α 54% β | 11% α 43% β | 15% α 66% β | 40% β 13% α 13% ε |
| 31.- Planificar con el profesor acciones de apoyo para motivar al niño en el salón de clases. | | | 14% β | 21% χ | 12% δ 29% β | 33% β |
| 32.- Planificar con los padres de familia acciones de apoyo para motivar al niño en el hogar | 14% ψ | | 27% β 11% ε | 11% χ 14% β 14% ε | 15% δ 29% β | 37% β 17% ε |
| 33.- Planificar con el equipo de U.S.A.E.R. acciones de apoyo para motivar al niño en el aula de apoyo. | | | 27% β | 11% β | 24% β | 23% β |

α Indica que participa el psicólogo como parte del equipo de apoyo o paraprofesor
β Indica que el psicólogo trabaja conjuntamente con el maestro de apoyo y el equipo de apoyo
χ Indica la colaboración que existe sólo entre el psicólogo y el maestro de apoyo

δ Indica la colaboración del psicólogo conjuntamente con el maestro de apoyo y el profesor
ε Indica la colaboración con el equipo de apoyo, maestro de apoyo y profesor
ψ Indica la participación del psicólogo de manera individual

Intervención Psicopedagógica. (Tabla 8.)

Coincidencias.

En la tabla 8 se muestra que la actividad de dar orientación a profesores para el manejo de aspectos de disciplina, motivación y aprendizaje se maneja por un lado por el psicólogo y el maestro de apoyo, y por otro de manera colegiada. De esta misma forma se dan talleres y conferencias a padres y maestros

Opinión de los Padres de familia.

En relación a la percepción de algunos padres de familia:

- En cuanto a la *Intervención Psicopedagógica* las principales actividades son orientar a los profesores para atender aspectos de disciplina, motivación y aprendizaje responsabilizando al psicólogo y al maestro de apoyo (χ)

- En esta etapa ciertos padres perciben que el psicólogo realiza de manera *independiente* (ψ)

Motivar y enseñar al niño a integrarse al grupo promoviendo su autoestima y el sentido de competencia académica, orientar a los profesores para atender aspectos de disciplina motivación y aprendizaje Dar talleres y conferencias a padres y profesores para apoyar el desempeño académico y la adaptación del niño al salón de clases.

Opinión de los Profesores de aula.

Algunos profesores opinan que:

- En esta etapa corresponde la participación al profesor, maestro de apoyo y psicólogo (δ) para motivar y enseñar al niño como integrarse al grupo promoviendo su autoestima y sentido de competencia en tareas académicas.

Opinión del Maestro de Apoyo.

Algunos maestros de apoyo opinan que

- La participación del personal de la USAER y el profesor (ϵ) se encamina a motivar y enseñar al niño como integrarse al grupo y que éste a su vez favorezca la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales. En tanto que el personal de la unidad cuida que el niño tenga el material didáctico para el trabajo en el aula de apoyo. El equipo paradocente diseña talleres para los padres y maestros.

Opinión del Maestro de Apoyo.

Algunos maestros de apoyo que tienen la formación de psicólogos opinan que:

- En la *Intervención psicopedagógica*, el psicólogo y maestro de apoyo (χ) motivan y enseñan al niño a como integrarse al grupo El profesor, psicólogo y maestro de apoyo, (δ) motivan al grupo a favorecer la integración del alumno con necesidades educativas especiales, además de asesorar en actividades pedagógicas a los padres para realizarlas en el hogar y enseñan al niño a promover su autoestima. Mientras el equipo paradocente (α) diseña talleres para padres y maestros.

Opinión del Psicólogo del Equipo de apoyo o paradocente.

En lo que refieren algunos psicólogos sobre su colaboración.

- En la *Intervención Psicopedagógica* participa con el maestro de apoyo (χ) en actividades tales como la motivación al grupo y al alumno con NEE para la integración, en dar talleres y conferencias a padres, además de promover la autoestima del alumno. También participa con el grupo de USAER colegiadamente (β) en actividades motivacionales y pedagógicas en el aula de apoyo y regular así como en el hogar, imparten talleres y conferencias a padres y maestros. Su participación conjunta con el profesor y maestro de apoyo (δ) se orienta a aspectos motivacionales y de autoestima.
- Algunos psicólogos del equipo de apoyo o paradocente opinan que las funciones del psicólogo que realiza de manera *independiente* (ψ) son:
Motivar y enseñar al niño a integrarse al grupo, orientar a padres en aspectos de disciplina y motivación y aprendizaje, enseñar al niño a promover su autoestima y sentido de competencia.

TABLA 8. OPINION DE LOS ENCUESTADOS RESPECTO A LA PARTICIPACION DEL PSICOLOGO EN LA INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA

| <i>Intervención Psicopedagógica: Llevar a cabo las actividades pedagógicas para apoyar al alumno en su desempeño académico y adaptación social.</i> | PADRES | PROFESOR | MAESTRO DE APOYO | MAESTRO DE APOYO (Psicólogo) | PSICOLOGO DEL EQUIPO DE APOYO | OTROS INTEGRANTES DE LA USAER |
|---|---------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|--|-----------------------------------|
| 34.- Motivar y enseñar al niño cómo integrarse al grupo. | 23% ψ | 12% δ | 20% ϵ | 14% χ | 12% ψ 15% χ 24% β 12% ϵ 21% δ | 17% β 27% ϵ |
| 35.- Motivar al grupo para favorecer la integración del niño. | 14% ψ | | 17% ϵ | 11% ϵ 11% δ | 12% χ 24% β 12% ϵ 15% δ 12% β | 13% 27% β 23% β |
| 36.- Llevar a cabo las actividades pedagógicas en lectura, escritura y matemáticas dentro del aula de apoyo. | | | | | 12% β | 13% β |
| 37.- Llevar a cabo las actividades pedagógicas en lectura, escritura y matemáticas dentro del salón de clases. | | | | | 12% β | 13% β |
| 38.- Asesorar a los padres para que lleven a cabo las actividades pedagógicas en lectura, escritura y matemáticas en el hogar. | | | | 11% ϵ | 12% β | 17% β 13% ϵ |
| 39.- Cuidar que el niño tenga el material didáctico adecuado para las actividades que realiza dentro del aula de apoyo. | | | 13% β | | | 27% β |
| 40.- Dar orientación a los profesores para atender aspectos de disciplina, motivación y aprendizaje. | 16% ψ 14% χ 11% | 17% α 12% χ | 21% χ 28% β | 25% χ 36% β | 12% ψ 18% χ 47% | 56% β 13% ϵ |
| 41.- Dar talleres y conferencias a los profesores para apoyar el desempeño académico y adaptación del niño al salón de clases | 16% ψ | 33% α 16% β | 14% α 32% β | 18% α 53% β | 12% χ 47% β | 63% β |

α Indica que participa el psicólogo como parte del equipo de apoyo o paradocente.

β Indica que el psicólogo trabaja conjuntamente con el maestro de apoyo y el equipo de apoyo

χ Indica la colaboración que existe sólo entre el psicólogo y el maestro de apoyo.

δ Indica la colaboración del psicólogo conjuntamente con el maestro de apoyo y el profesor.

ϵ Indica la colaboración con el equipo de apoyo, maestro de apoyo y profesor

ψ Indica la participación del psicólogo de manera individual

| <i>Intervención Psicopedagógica: Llevar a cabo las actividades pedagógicas para apoyar al alumno en su desempeño académico y adaptación social. (Segunda parte).</i> | PADRES | PROFESOR | MAESTRO DE APOYO | MAESTRO DE APOYO (Psicólogo) | PSICOLOGO DEL EQUIPO DE APOYO | OTROS INTEGRANTES DE LA USAER |
|--|---------------------------|---|------------------------------|--------------------------------|---|-------------------------------|
| 42.- Dar talleres y conferencias a padres para favorecer el aprendizaje y el proceso de adaptación del niño en la escuela y en el hogar. | 16% ψ 16% β | 26% α 12% χ 17% β | 11% α 46% β | 14% α 58% β | 12% χ 44% β | 67% β |
| 43.- Responder a las necesidades de cada niño al realizar actividades planeadas en el aula de apoyo | | | 29% β | 14% β | 32% β | 50% β |
| 44.- Responder a las necesidades de cada niño al realizar actividades planeadas en el salón de clases. | | | | | | 13% ϵ |
| 45.- Responder a las necesidades de cada niño al realizar actividades planeadas en el hogar. | | | | 11% α 11% ϵ | 27% β 12% ϵ | 30% β 17% ϵ |
| 46.- Enseñar al niño a promover su autoestima y el sentido de competencia en tareas académicas. | 16% ψ | 16% δ | 14% χ 20% ϵ | 18% χ 18% ϵ | 21% ψ 15% χ 21% β 18% ϵ 12% δ | 23% β 27% ϵ |

α Indica que participa el psicólogo como parte del equipo de apoyo o paracosteante.
 β Indica que el psicólogo trabaja conjuntamente con el maestro de apoyo y el equipo de apoyo
 χ Indica la colaboración que existe sólo entre el psicólogo y el maestro de apoyo

δ Indica la colaboración del psicólogo conjuntamente con el maestro de apoyo y el profesor
 ϵ Indica la colaboración con el equipo de apoyo, maestro de apoyo y profesor
 ψ Indica la participación del psicólogo de manera individual

Evaluación de la intervención. (Tabla 9.)

Coincidencias.

Finalmente en la tabla 9 que corresponde a esta etapa la coincidencia más representativa es que en la determinación de cuando el alumno ya no requiere el apoyo de la USAER, participan el personal de la USAER y el profesor de grupo (ϵ)

Y por otro lado el total de la muestra considera que el psicólogo no es responsable de manera *independiente* de las actividades de evaluación de la intervención.

Opinión de los Padres de familia.

En relación a la percepción de algunos padres de familia.

- En lo que se refiere a la *Evaluación de la Intervención* sólo evalúan los aspectos que limitan las acciones de apoyo todo el personal de la USAER (β).

Opinión de los Profesores de aula.

Algunos profesores opinan que:

- En esta etapa el psicólogo, el maestro de apoyo y el profesor (δ) evalúan la adaptación del niño al salón de clases y entrevistan a los padres de familia continuamente para conocer los avances del alumno. El psicólogo y el maestro de apoyo (χ) realizan entrevistas a los profesores para conocer la situación del alumno.

Opinión del Maestro de Apoyo.

Algunos maestros de apoyo opinan que:

- Todo el personal de la USAER (β) participa en la entrevista padres y a profesores para conocer los avances del niño y evalúan los factores limitantes de la intervención

Opinión del Maestro de Apoyo.

Algunos maestros de apoyo que tienen la formación de psicólogos opinan que:

- En la *Evaluación de la Intervención*, el profesor, psicólogo y maestro de apoyo (δ) evalúan la adaptación del niño al salón de clases. Las entrevistas con los padres para revisar los avances y limitaciones de la intervención las realiza el personal de la USAER y el profesor

Opinión del Psicólogo del Equipo de apoyo o paradocente.

En lo que refieren algunos psicólogos sobre su colaboración:

- En la *Evaluación de la Intervención* conjuntamente con el maestro de apoyo y profesor (δ) entrevista a padres sobre las limitantes en la intervención y a los maestros en colaboración con el maestro de apoyo, colegiadamente evalúan los factores limitantes que no han favorecido las acciones de intervención.

TABLA 9. OPINION DE LOS ENCUESTADOS RESPECTO A LA PARTICIPACION DEL PSICOLOGO EN LA EVALUACION DE LA INTERVENCION

| <i>Evaluación de la Intervención: Evaluar de manera permanente las actividades pedagógicas realizadas, en áreas en aula de apoyo, salón de clases y el hogar.</i> | PADRES | PROFESOR | MAESTRO DE APOYO | MAESTRO DE APOYO (Psicólogo) | PSICOLOGO DEL EQUIPO DE APOYO | OTROS INTEGRANTES DE LA USAER |
|--|----------------|----------|------------------|------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| 47.- Evaluar periódicamente los avances del niño en lectura, escritura y matemáticas, para continuar con lo programado o en su caso planificar nuevas alternativas. | | | | | | |
| 48.- Evaluar la adaptación del niño al salón de clases. | | 16% δ | 12% δ | 14% δ | 21% ψ 18% δ 15% β | 17% β 17% ε |
| 49.- Entrevistarse continuamente con los padres de familia para conocer cuál es su opinión sobre los avances que el niño va teniendo tanto en la escuela como en el hogar. | | 16% δ | 14% β 12% ε | 11% ε | 15% ζ 12% ε 18% δ 15% β | 13% β 27% ε |
| 50.- Entrevistarse continuamente con el profesor para conocer cuál es su opinión sobre los avances que el niño va teniendo en el salón de clases | | 12% ζ | 29% β | 11% ζ 14% β | 29% ζ 39% β | 53% β |
| 51.- Evaluar qué factores han limitado que se lleven a cabo las acciones de apoyo en aula de apoyo. | | | 34% β | 35% β | 45% β | 44% β |
| 52.- Evaluar qué factores han limitado que se lleven a cabo las acciones de apoyo en salón de clases. | | | 22% ε 11% β | 29% ε | 21% β 12% ε 15% δ | 20% β 20% ε |
| 53.- Evaluar qué factores han limitado que se lleven a cabo las acciones de apoyo en el hogar. | 11% ζ | | 27% β 15% ε | 22% β 28% ε | 24% β 15% ε | 17% β 30% ε |
| 54.- Determinar cuándo el niño, ya no requiere asistir al aula de apoyo. | | | 17% ε | 18% ε | 15% β 12% ε | 23% β 17% ε |
| 55.- Determinar cuándo el niño, ya no requiere del servicio de la U.S.A.E.R. | 11% α 14% ε | 16% ε | 37% ε 16% β | 39% ε | 38% β 39% ε | 27% β 33% ε |

α Indica que participa el psicólogo como parte del equipo de apoyo o paradocente.
 β Indica que el psicólogo trabaja conjuntamente con el maestro de apoyo y el equipo de apoyo
 γ Indica la colaboración que existe sólo entre el psicólogo y el maestro de apoyo.

δ Indica la colaboración del psicólogo conjuntamente con el maestro de apoyo y el profesor
 ε Indica la colaboración con el equipo de apoyo, maestro de apoyo y profesor
 ψ Indica la participación del psicólogo de manera individual

Opinión de los diferentes sectores en relación a los profesionales responsables en el proceso de integración.

En este apartado se presenta la opinión de los diferentes sectores respecto a quienes son los principales responsables de llevar a cabo las actividades en proceso de integración en sus diferentes etapas. Sólo se consideraron aquellas opciones con un porcentaje mayor a 9% por ser más representativo. En las siguientes tablas se incluyó una categoría de "varios" que se constituyó sumando las opciones con porcentajes menores a 9% y que consideraba la participación de diversos profesionales. Es decir, la categoría de "varios" no refleja un acuerdo en quién o quiénes deben participar en cada actividad de las diferentes etapas. A continuación se presentan una serie de tablas en las que se observan las principales opciones por sector y englobados en porcentajes promedio de su participación en las diferentes etapas.

Tabla 10. Opinión de la totalidad de Maestros de Apoyo.

| <i>Personal responsabilizado</i> | <i>Evaluación Inicial</i> | <i>Diseño de la Intervención</i> | <i>Intervención Psicopedagógica</i> | <i>Evaluación de la Intervención</i> |
|----------------------------------|---------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Maestro de apoyo y Profesor | 9% | 10% | 14% | 18% |
| Equipo de apoyo y Profesor | 9% | 20% | 11% | 17% |
| Maestro de apoyo | 30% | 34% | 28% | 26% |
| Varios (sin acuerdo) | 35% | 28% | 36% | 31% |

En la tabla 10 se muestra que en la opinión de los maestros de apoyo, los profesionales responsables son el maestro de apoyo y profesor, el equipo de apoyo o paraprofesor y el maestro de apoyo. El profesional responsable en las diferentes etapas que tiene mayor participación es el maestro de apoyo, sin embargo hay porcentajes más representativos que oscilan entre un 28% y un 36%, en la categoría de varios que significa que no existe acuerdo entre un sector de los maestros de apoyo respecto a quiénes son los profesionales responsables en las actividades de cada etapa.

Tabla 11. Opinión de la totalidad de los Profesores.

| <i>Personal responsabilizado</i> | <i>Evaluación Inicial</i> | <i>Diseño de la Intervención</i> | <i>Intervención Psicopedagógica</i> | <i>Evaluación de la Intervención</i> |
|----------------------------------|---------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Profesor | 12% | 8% | 13% | 9% |
| Maestro de apoyo y Profesor | 14% | 21% | 16% | 21% |
| Maestro de apoyo | 22% | 22% | 19% | 18% |
| Varios (sin acuerdo) | 45% | 35% | 39% | 46% |

En la tabla 11 los profesores opinan que los principales profesionales reponsables son el profesor y el maestro de apoyo. El maestro de apoyo tiene mayor participación en las diferentes etapas de acuerdo a los porcentajes presentados, que son semejantes cuando colaboran el maestro de apoyo y el profesor. Sin embargo la categoría de varios presenta los porcentajes más representativos lo que indica nuevamente que existe en un sector de los profesores poca claridad en torno a quién o quiénes son los principales responsables de las actividades en cada etapa.

Tabla 12. Opinión de la totalidad de los Padres.

| <i>Personal responsabilizado</i> | <i>Evaluación Inicial</i> | <i>Diseño de la Intervención</i> | <i>Intervención Psicopedagógica</i> | <i>Evaluación de la Intervención</i> |
|----------------------------------|---------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Profesor | 11% | 11% | 10% | 11% |
| No Respondió | 17% | 13% | 14% | 14% |
| Maestro de apoyo y Profesor | 8% | 12% | 15% | 17% |
| Maestro de apoyo | 20% | 25% | 18% | 21% |
| Varios | 31% | 34% | 29% | 35% |

En la tabla 12 se presenta el sector de padres encuestado, opinan que los principales profesionales responsables en las actividades son el profesor y el maestro de apoyo. Dando mayores porcentajes nuevamente a las funciones al maestro de apoyo como profesional independiente. Es importante señalar que en esta tabla hay una categoría de "no respondió", lo cual indica que los padres no cuentan con la información de quien o quienes son los responsables de cada actividad, por otro lado se presenta de nueva cuenta la categoría de varios con porcentajes que indican indefinición en cuanto a quien asignar la labor profesional.

Tabla 13. Opinión de la totalidad de los Psicólogos y Equipo de Apoyo.

| Personal responsabilizado | Evaluación Inicial | Diseño de la Intervención | Intervención Psicopedagógica | Evaluación de la Intervención |
|------------------------------------|--------------------|---------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Maestro de apoyo y Profesor | 8% | 10% | 11% | 2% |
| Maestro de apoyo | 13% | 19% | 15% | 7% |
| Equipo de apoyo y Maestro de apoyo | 25% | 23% | 24% | 35% |
| Varios | 30% | 35% | 30% | 39% |

Finalmente se presenta en la tabla 13, las opiniones de los psicólogos e integrantes del equipo de apoyo o paradocente, quienes identifican a los profesionales responsables en el proceso integrador al maestro de apoyo, profesor y equipo de apoyo o paradocente. Los profesionales que tienen más participación en este sector de la muestra es el equipo de apoyo y el maestro de apoyo en conjunto. Mostrándose en la categoría de varios los porcentajes más altos lo cual indica lo mismo que en las tablas anteriores la poca claridad de los profesionales que deben participar en las actividades de cada etapa

Los datos que arrojan las tablas anteriores muestran que aún cuando haya varias coincidencias, existen discrepancias sustanciales en la participación de cada profesional en el proceso integrador, ya que al parecer cada sector tiene un punto de vista diferente en cuanto a la responsabilidad que cada uno debe de tener y esto muestra la gran indefinición respecto a quién se responsabiliza de cada función.

Las principales coincidencias son que:

- El profesional a quien se responsabiliza en mayor medida en funciones de integración es el maestro de apoyo contemplando porcentajes significativos en su participación en las diferentes etapas así como la percepción de los diversos sectores
- La categoría de varios en donde se observan porcentajes muy altos con respecto a las otras opciones, lo que representa que no hay una definición clara de a qué profesional le corresponde cada actividad. Esto es preocupante ya que puede tener como consecuencias:
 - Dificultar el trabajo colaborativo
 - Falta de supervisión y evaluación del proceso de integración del alumno
 - Deficiencias en las actividades para la integración
 - Descuido de tareas importantes como la involucración de los padres.
 - Confusión y frustración por la realización de esfuerzos que no cubren metas deseadas
 - Falta de reconocimientos de los logros que ya se tienen.

Pero no sólo es importante conocer cuales son los profesionales responsables sino también si las actividades descritas son realizadas o no En la tabla 14 se muestra esta información considerando porcentajes promedio por cada etapa del proceso de atención de la USAER y por cada sector de la muestra

Tabla 14. Percepción sobre la realización de actividades por sectores.

| PA | Padres | | | Profesor | | | Maestra de Apoyo | | | Psicólogo del Equipo de apoyo o paraprofite | | | Otros Integrantes de la USAER | | |
|-----|--------|-----|-------|----------|-----|-------|------------------|-----|-------|---|-----|-------|-------------------------------|----|-------|
| | SI | NO | NO SE | SI | NO | NO SE | SI | NO | NO SE | SI | NO | NO SE | SI | NO | NO SE |
| EL | 59% | 19% | 31% | 85% | 3% | 12% | 80% | 7% | 13% | 82% | 10% | 8% | 80% | 6% | 14% |
| DI | 58% | 5% | 37% | 63% | 13% | 24% | 75% | 12% | 13% | 77% | 10% | 13% | 71% | 7% | 12% |
| IP | 60% | 4% | 36% | 68% | 7% | 25% | 79% | 9% | 12% | 83% | 4% | 13% | 77% | 5% | 11% |
| EIN | 58% | 2% | 40% | 67% | 27% | 6% | 81% | 9% | 10% | 86% | 10% | 4% | 86% | 0% | 14% |

- PA. Proceso de atención de la USAER
- EL. Evaluación Inicial.
- DI. Diseño de la Intervención
- IP. Intervención Psicopedagógica.
- EIN. Evaluación de la Intervención

La totalidad de la muestra opinó que las actividades sí se realizan en porcentajes que oscilan entre un 58% y un 86%, no se realizan entre un 0% y un 27%, y se desconoce si se hacen o no contempla entre un 4% y un 40%.

El sector que tiene mayor desconocimiento de si las actividades planteadas para cada etapa se realizan, es el de los padres de familia con porcentajes entre un 31% y 40%, seguidos de los profesores de grupo llegando hasta el 25%. Por su parte, el personal de la USAER también desconoce si se llevan a cabo las actividades de cada etapa del proceso integrador mostrando porcentajes entre un 4% y 14%.

El desconocimiento por parte de los padres y profesores en cuanto a si se llevan o no a cabo las actividades, puede deberse a que la información sobre el proceso de atención no se ha difundido por parte de los integrantes de la USAER a la comunidad escolar. Por otro lado la falta de claridad del personal de educación especial con respecto a las funciones que debe desempeñar cada miembro del equipo de la USAER ocasiona el desconocimiento sobre la realización de las diversas actividades dificultando el éxito del proceso de integración.

Conclusiones:

Al principio de esta investigación se esperaba encontrar al psicólogo realizando actividades de manera independiente, sin embargo, los resultados finales muestran que en las diferentes etapas del proceso de integración se percibe que el trabajo del psicólogo en la USAER se realiza en colaboración con otros profesionales como son el maestro de apoyo, los miembros del equipo de apoyo o paradocente y el profesor, teniendo comunicación constante con los padres de familia

En el documento interno de la Dirección de Educación Especial “Todos somos un equipo de apoyo” (1994), coincide en que la labor debe ser colaborativa entre los diferentes profesionales implicados en el proceso de atención, sin embargo no hay una delimitación en cuanto a las funciones que cada uno debe realizar y es hasta la etapa de Intervención donde se indica que “es responsabilidad de todos los profesionales involucrados en la atención de las necesidades educativas especiales” (NEE). Esta situación de indefinición ha provocado ambigüedad y confusión en la asignación de responsabilidades. Los resultados obtenidos en esta investigación nos indican que los diferentes sectores encuestados no saben quién o quiénes son los responsables de cada una de las actividades

Para 1998, debido a la necesidad de establecer una delimitación de funciones de los profesionales implicados en el proceso de integración, se publica el “Manual de Organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular” en el cual se describen de manera muy general las actividades que debe realizar el psicólogo del equipo paradocente y el maestro de apoyo

Sin embargo la población encuestada parece percibir la diferencia de responsabilidades más en función del puesto que desempeñan y no de su formación profesional. El maestro de apoyo independientemente de la profesión que tenga (psicólogo, pedagogo, Lic. en educación especial, etc.) participa en mayor medida en todo el proceso de atención de la USAER. Pero no sucede esto con el psicólogo como miembro del equipo de apoyo o paradocente.

La población encuestada coincide en que el psicólogo trabaja de manera independiente en la evaluación del desarrollo socio-emocional del niño dentro de la evaluación inicial. Además los padres perciben al psicólogo como profesional independiente en las tres primeras etapas del proceso de atención de la USAER, pero circunscriben su actividad únicamente a aspectos socio-afectivos.

Este profesional no tiene ninguna actividad de manera independiente en el Diseño de la Intervención, en la Intervención Psicopedagógica, ni en la Evaluación de la Intervención, según opiniones de los integrantes de la USAER. Los profesores lo ubican en el Diseño de la Intervención en la planeación de acciones de apoyo en el hogar. Y también el total de la muestra considera que su participación no es independiente en la Evaluación de la Intervención

Es conveniente considerar nuevamente que en cada una de las etapas se describen las actividades que realiza el psicólogo para dar mayor claridad al proceso de atención en el que participa, sin embargo como comenta Macotela y Espinoza (1979, cit. Carlos, 1993) las actividades que realiza el psicólogo son poco conocidas por el público en general ubicándolo en el área clínica, mostrando que se desconoce su ejercicio en otras áreas

En cuanto a la percepción del propio psicólogo, éste se percibe en la Evaluación Inicial, Diseño de la Intervención e Intervención Psicopedagógica en algunas actividades como un profesional independiente en aspectos cognoscitivos, emocionales y afectivos.

Probablemente la falta de información con respecto a las actividades que realiza en colaboración con otros profesionales o de manera individual el psicólogo no permite ser percibido como un profesional que participa de manera integral en todo el proceso de atención. Sin embargo, en el diagnóstico que presenta el CIEPI (1998) muestra que el psicólogo puede participar predominantemente en funciones de evaluación, investigación, prevención, planeación y diagnóstico, en diversas áreas, entre ellas la educativa, pero se restringe su participación a la intervención.

También se percibe que colabora principalmente con el maestro de apoyo y en pocas ocasiones con el profesor, su participación dentro de un equipo de apoyo o paraprofesor se orienta en gran medida a diseñar e impartir talleres a padres y maestros, desligándose de otras actividades orientadas al trabajo en aula regular sobre todo en la etapa de Intervención. Macotela y Jiménez (1994) señalan que en la Intervención el psicólogo en la educación está preparado para aplicar estrategias efectivas para favorecer el proceso educativo, desarrollar destrezas académicas y de autorregulación del aprendizaje en los alumnos, orientar, capacitar o asesorar a alumnos, padres, profesores y otros profesionales o paraprofesionales relacionados con la educación mediante cursos y talleres y por supuesto proporcionar tratamiento psicopedagógico a personas con necesidades educativas especiales.

Macotela y Jiménez (1994) consideran que el psicólogo debe de tener una comunicación constante con el profesor, padre de familia, alumnos, y otros profesionales relacionados con la educación, sin embargo los resultados muestran que no se lleva a cabo de manera óptima ya que el mayor desconocimiento de si se realizan las actividades ya mencionadas se ubican principalmente en la población de padres y profesores. Esto puede deberse a que la información sobre el proceso de atención no se ha llevado a cabo de manera óptima por parte de los integrantes de la USAER a la comunidad escolar. Siendo la orientación un elemento fundamental en el proceso de atención de los alumnos con NEE, concibiéndose ésta como el proceso de intercambio entre el personal de la escuela regular, los padres de familia y el personal de la USAER. Pretendiendo bajo esta perspectiva lograr relaciones de colaboración y corresponsabilidad durante todo el proceso de atención. Dentro de las orientaciones a la comunidad escolar se encuentra la información referida a la evaluación, intervención y la misma orientación (DEE, 1994).

Otro dato interesante y preocupante es que también hay desconocimiento en el personal de la USAER de las actividades que deben realizarse y quién o quiénes participan en ellas, esto puede deberse a la indefinición de las funciones de los profesionales participantes en el proceso de atención.

Dentro de la perspectiva de este trabajo las funciones que debe asumir el psicólogo en la USAER son múltiples, sin embargo aún existe indefinición de las mismas, aún cuando se le prepara para el campo laboral en el ámbito de la educación como un profesionista que estudia, investiga, diseña y aplica procedimientos metodologías, materiales y técnicas para

corregir o mejorar el proceso educativo (Carlos, 1992) no cumple con las expectativas para las que es formado. Esto puede deberse a la propia dinámica del proceso de reorientación de los servicios y la inserción a las escuelas de educación regular. Pero será él mismo quién retome los elementos propios de su formación profesional para enfrentar los retos que implica su desempeño con el modelo educativo, así como redefinir su actuación ante la comunidad educativa.

El papel del psicólogo en el seno de los sistemas educativos debe ser el de optimizar el proceso educativo para cada uno de los sujetos que lo conforman, y en esta acción debe ser realizada en colaboración con el resto de los profesionales implicados en el proceso de integración.

De acuerdo con los resultados obtenidos y teniendo un panorama más amplio sobre lo que sucede en las USAER, se propone lo siguiente:

- Establecer campañas de difusión para la comunidad educativa, en especial padres y maestros, de qué es la USAER, qué hace, qué población atiende y con qué recursos cuenta, pero no sólo por el personal de la USAER, sino también por educación básica apoyando con recursos materiales (folletos, trípticos, pláticas informativas, etc.)
- Capacitar al maestro regular conjuntamente con el personal de la USAER para establecer códigos comunes de comunicación para que no se desarticule el proceso de atención al alumno que presenta necesidades educativas especiales.
- Establecer al interior de las USAER la claridad en cuanto al proceso de atención que sustenta su práctica, para ir delimitando de manera colaborativa las funciones que cada uno debe de ejercer.
- Sería más conveniente que la participación del psicólogo fuera más directa con el maestro de grupo, para promover su intervención dentro del aula.
- Actualización del psicólogo sobre la función que debe de desempeñar en el marco de la Integración, en cada etapa del proceso de atención de la USAER.
- Dar atención especial a la conformación de equipos de trabajo colaborativos entre los diversos profesionales.

Limitaciones de la investigación.

Dentro de las limitaciones de este estudio que se suscitaron de manera inicial fue la falta de control para la distribución y recuperación de los cuestionarios lo que dificultó que las muestras de los sectores de la población encuestada no fueran homogéneas en cuanto a cantidad. La muestra de padres y profesores fue pequeña con respecto al personal de la USAER, que aunque se consideró de manera global no fue tan representativa.

En cuanto al instrumento las instrucciones no fueron suficientemente claras y tal vez el cuestionario no fue muy adecuado para los padres de familia por los algunos términos utilizados, probablemente hubiese sido más conveniente conformar los reactivos en términos de satisfacción del servicio de la USAER, que bien pudieran retomarse en estudios posteriores.

ANEXO



Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad
04510, Del. Coyoacán, México, D.F.
Fax. (52-5) 550-2560



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD
DE PSICOLOGÍA

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer la opinión de la comunidad escolar acerca de las actividades que se deben realizar para favorecer la integración de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular.

La información que se obtenga será utilizada exclusivamente con fines de investigación.

DATOS GENERALES DE IDENTIFICACION

Anote donde corresponda los datos que se le solicitan. Gracias.

UNICAMENTE POR EL PROFESOR DE GRUPO

| |
|--|
| Nombre de la Escuela: _____ |
| Turno: _____ Antigüedad en la escuela: _____ |
| Máximo nivel de estudios profesionales: _____ |
| Grado escolar que atiende: _____ ¿Hay niños con necesidades educativas especiales en su aula, que actualmente sean atendidos por U.S.A.E.R.? _____ |
| De ser afirmativa su respuesta, diga cuántos y el tipo de necesidad educativa que presentan: _____ |
| _____ |

UNICAMENTE POR EL PADRE DE FAMILIA:

| | |
|--|--------------------------|
| Grado escolar que cursa su hijo o hija: _____ | Sexo de su hijo: (M) (F) |
| ¿Porqué recibe la atención de USAER? _____ | |
| ¿Cuánto tiempo ha recibido la atención de USAER? _____ | |

UNICAMENTE POR EL PERSONAL DE LA USAER:

| | | |
|--|----------------------------|--|
| Coordinación: _____ | Zona de supervisión: _____ | Número de la USAER: _____ |
| Antigüedad en la USAER: _____ | | ¿Cuál es su formación académica? _____ |
| Función que desempeña en la USAER: _____ | | |

INSTRUCCIONES:

- 1 Lea cuidadosamente cada una las actividades que se llevan a cabo para la atención de niños con necesidades educativas especiales
- 2 En la columna dónde dice RESPONSABLE , marque con una "X", quién o quienes son los profesionales que según usted, deben realizar la actividad referida en la columna correspondiente, puede marcar más de una opción (psicólogo, maestro de apoyo, profesor o equipo de apoyo especificando se trata de otro especialista, por ejemplo maestro de lenguaje, trabajador social, etc.)
- 3 En la columna dónde dice ¿SE REALIZA?, marque con una "X", en el lugar correspondiente si esta actividad se lleva a cabo o no, o marque no se si desconoce la información.

Al iniciar cada sección encontrará un recuadro que describe en términos generales la meta de las actividades que se refieren a ésta

Evaluación Inicial

Identificar al alumno que presenta dificultades académicas y/o de adaptación en el salón de clases, para determinar el tipo de apoyo que requiere.

| ACTIVIDAD | RESPONSABLE | | | | ¿SE REALIZA? | | |
|--|-------------|------------------|----------|-----------------|--------------|----|--------|
| | Psicologo | Maestro de apoyo | Profesor | Equipo de Apoyo | SI | NO | NO SI. |
| 1 - Identificar al alumno con dificultades en el aprendizaje en áreas específicas (por ejemplo: lectura, escritura y matemáticas) . | | | | | | | |
| 2 - Identificar al alumno con problemas de disciplina, de relación con su profesor y/o compañeros | | | | | | | |
| 3 - Identificar si el niño tiene dificultades para ver, oír, hablar o moverse dentro del aula y solicitar la intervención de U S A E R , para la derivación a servicios alternos de atención (médico, terapeuta, especialista, etc) | | | | | | | |
| 4 - Solicitar información al profesor para identificar la áreas específicas de lectura, escritura y matemáticas en que el niño requiere apoyo. | | | | | | | |
| 5 - Evaluar el desarrollo cognoscitivo del niño . | | | | | | | |
| 6 - Evaluar el nivel de adquisición de las matemáticas y la lectoescritura | | | | | | | |
| 7 - Evaluar el desarrollo socio-emocional del niño. | | | | | | | |
| 8.- Entrevistar a los padres de familia para conocer la estimulación que recibe el niño en el hogar. | | | | | | | |
| 9 - Observar al niño dentro de su salón de clases para saber cómo se relaciona con su profesor. | | | | | | | |
| 10 - Observar al niño dentro de su salón de clases para saber cómo se relaciona con sus compañeros | | | | | | | |
| 11.- Elaborar un reporte de la evaluación psicopedagógica | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 12 - | Entregar al profesor un reporte escrito de la evaluación psicopedagógica. | | | | | | | | |
| 13 - | Entregar a los padres de familia un reporte escrito de la evaluación psicopedagógica. | | | | | | | | |
| 14 - | Identificar cuáles son las necesidades del profesor para apoyar al niño. | | | | | | | | |
| 15 - | Identificar cuáles son las necesidades de orientación de los padres de familia para apoyar al niño | | | | | | | | |
| 16 - | Identificar cuáles son las necesidades de orientación del personal de U.S.A E R. para apoyar al niño | | | | | | | | |
| 17.- | Como resultado de la evaluación, identificar las áreas en las que el niño necesita apoyo. | | | | | | | | |
| 18 - | Determinar el tipo de ayuda que se le dará al niño en el aula de apoyo. | | | | | | | | |
| 19 - | Determinar el tipo de ayuda que se le dará al niño en el salón de clases. | | | | | | | | |
| 20 - | Determinar el tipo de ayuda que requieren los padres para apoyar al niño en el hogar. | | | | | | | | |

Diseño de la Intervención

Adaptar los contenidos escolares tomando como ejes rectores, los planes y programas de la escuela, así como planear en que forma se llevará a cabo la intervención psicopedagógica en aula de apoyo, salón de clases y el hogar. Planificar acciones de apoyo para promover la autoestima y el sentido de competencia en tareas académicas, prevenir problemas de conducta y favorecer la adaptación social.

| ACTIVIDAD | RESPONSABLE | | | | ¿SE REALIZÓ? | | |
|--|-------------|------------------|----------|-----------------|--------------|----|-------|
| | Psicólogo | Miembro de Apoyo | Profesor | Equipo de Apoyo | SI | NO | NO SL |
| 21 - Diseñar un programa de actividades adecuados a las necesidades educativas especiales de cada niño (lenguaje, auditivo, visual, etc.) | | | | | | | |
| 22 - Diseñar actividades pedagógicas para el aula de apoyo en áreas como lectura, escritura y matemáticas. | | | | | | | |
| 23 - Diseñar actividades pedagógicas para el salón de clases en áreas como lectura, escritura y matemáticas. | | | | | | | |
| 24 - Diseñar actividades pedagógicas para el hogar en áreas como lectura, escritura y matemáticas. | | | | | | | |
| 25 - Adaptar los contenidos de los programas al nivel de lo que el niño conoce y sabe hacer (geografía, matemáticas, español, historia, etc.) | | | | | | | |
| 26 - Elaborar material didáctico para el aula de apoyo adecuado para trabajar las actividades académicas programadas | | | | | | | |
| 27 - Elaborar material didáctico para el salón de clases adecuado para trabajar las actividades académicas programadas | | | | | | | |
| 28 - Elaborar material didáctico para el hogar adecuado para trabajar las actividades académicas programadas | | | | | | | |
| 29 - Diseñar talleres para profesores a fin de ofrecer elementos técnicos y operativos para la atención del niño | | | | | | | |
| 30 - Diseñar talleres y conferencias para padres de familia para ofrecer orientación en aquellos aspectos que sean de su interés para fomentar la armonía familiar | | | | | | | |
| 31 - Planificar con el profesor acciones de apoyo para motivar al niño en el salón de clases. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|
| 32- | Planificar con los padres de familia acciones de apoyo para motivar al niño en el hogar | | | | | | | |
| 33- | Planificar con el equipo de U.S.A.E.R. acciones de apoyo para motivar al niño en el aula de apoyo | | | | | | | |

Intervención Psicopedagógica

Llevar a cabo las actividades pedagógicas para apoyar al alumno en su desempeño académico y adaptación social

| | ACTIVIDAD | RESPONSABLE | | | | ¿SE REALIZA? | | |
|-----|---|-------------|------------------|----------|-----------------|--------------|----|--------|
| | | Psicólogo | Maestro de Apoyo | Profesor | Equipo de Apoyo | SI | NO | NO SI. |
| 34- | Motivar y enseñar al niño cómo integrarse al grupo | | | | | | | |
| 35- | Motivar al grupo para favorecer la integración del niño | | | | | | | |
| 36- | Llevar a cabo las actividades pedagógicas en lectura, escritura y matemáticas dentro del aula de apoyo | | | | | | | |
| 37- | Llevar a cabo las actividades pedagógicas en lectura, escritura y matemáticas dentro del salón de clases. | | | | | | | |
| 38- | Asesorar a los padres para que lleven a cabo las actividades pedagógicas en lectura, escritura y matemáticas en el hogar | | | | | | | |
| 39- | Cuidar que el niño tenga el material didáctico adecuado para las actividades que realiza dentro del aula de apoyo | | | | | | | |
| 40- | Dar orientación a los profesores para atender aspectos de disciplina, motivación y aprendizaje. | | | | | | | |
| 41- | Dar talleres y conferencias a los profesores para apoyar el desempeño académico y adaptación del niño al salón de clases | | | | | | | |
| 42- | Dar talleres y conferencias a padres para favorecer el aprendizaje y el proceso de adaptación del niño en la escuela y en el hogar. | | | | | | | |
| 43- | Responder a las necesidades de cada niño al realizar actividades planeadas en el aula de apoyo | | | | | | | |
| 44- | Responder a las necesidades de cada niño al realizar actividades planeadas en el salón de clases | | | | | | | |
| 45- | Responder a las necesidades de cada niño al realizar actividades planeadas en el hogar. | | | | | | | |
| 46- | Enseñar al niño a promover su autoestima y el sentido de competencia en tareas académicas. | | | | | | | |

Evaluación de la Intervención

Evaluar de manera permanente las actividades pedagógicas realizadas, en áreas académicas en aula de apoyo, salón de clases y el hogar, para efectuar en su caso los ajustes necesarios.

| ACTIVIDAD | RESPONSABLE | | | | ¿ SE REALIZÓ ? | | |
|--|-------------|------------------|----------|-----------------|----------------|----|-------|
| | Psicólogo | Maestro de Apoyo | Profesor | Equipo de Apoyo | SI | NO | NO SI |
| 47 - Evaluar periódicamente los avances del niño en lectura, escritura y matemáticas, para continuar con lo programado o en su caso planificar nuevas alternativas. | | | | | | | |
| 48 - Evaluar la adaptación del niño al salón de clases | | | | | | | |
| 49 - Entrevistarse continuamente con los padres de familia para conocer cuál es su opinión sobre los avances que el niño va teniendo tanto en la escuela como en el hogar. | | | | | | | |
| 50 - Entrevistarse continuamente con el profesor para conocer cuál es su opinión sobre los avances que el niño va teniendo en el salón de clases. | | | | | | | |
| 51 - Evaluar qué factores han limitado que se lleven a cabo las acciones de apoyo en aula de apoyo. | | | | | | | |
| 52 - Evaluar qué factores han limitado que se lleven a cabo las acciones de apoyo en salón de clases. | | | | | | | |
| 53 - Evaluar qué factores han limitado que se lleven a cabo las acciones de apoyo en el hogar | | | | | | | |
| 54 - Determinar cuándo el niño, ya no requiere asistir al aula de apoyo | | | | | | | |
| 55 - Determinar cuándo el niño, ya no requiere del servicio de la U.S.A.E.R. | | | | | | | |

Bibliografía

- Acle, G., (1984), "*Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México*". pp. 121-130 En Urbina, J (Comp) (1992), "El psicólogo formación, ejercicio profesional y prospectiva". México Facultad de Psicología UNAM
- Ainscow, M., (1995), *Necesidades Especiales en el Aula: Guía para la Formación del Profesorado*, Madrid, Narcea, S.A de Ediciones.
- Alvarez, E. (1996), "*Teorías cognitivas del aprendizaje. Tomo II*". Publicación interna. Proyecto de Actualización y Superación Profesional. México, DEE/SEP.
- Bassedas, E. y Huguet, T.,(1991), *Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico*. Barcelona, Paidós.
- Bautista, R, (1993), *Necesidades Educativas Especiales*, Málaga, Aljibe.
- Blanco, R., (1992), *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Ministerio de Educación y Ciencia. España Martín Alvarez Hnos.
- Carlos, J. (1989), "*La carrera de psicología en la UNAM 1940 - 1988*". En Urbina, J. (Comp.)(1992) pp 59-76. El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva". México. Facultad de Psicología UNAM.
- Carlos, J. (1992), "*Propuesta de perfil profesional para el psicólogo educativo*". Documento del Departamento de Psicología Educativa. México Facultad de Psicología UNAM.
- Carlos, J (1993), "*Propuesta de reforma académica para la Facultad de Psicología utilizando la planeación prospectiva*" Documento del Departamento de Psicología educativa. México. Facultad de Psicología. UNAM.
- Coll, C., (1991), *La aportación de la Psicología a la educación. El caso de la Teoría Genética y los aprendizajes escolares*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico, México, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) (1978), "*Definición del perfil profesional del psicólogo mexicano*". pp 509-512. En Urbina, J (Comp.) (1992) "El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva" México. Facultad de Psicología UNAM.

- Comité Interno de Evaluación y Planeación Institucional (CIEPI) Consejo Técnico de la Facultad de Psicología. (1998) *"Primer Informe del CIEPI"*. México UNAM
- Cortés, P. González, E. y Tilch, G. (1982), *"Situación actual de la Educación Especial en México y alternativas para su desarrollo"*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología UNAM
- Diario Oficial de la Federación (1993) Ley General de Educación, Artículo 41 p.48 México
- Dirección General de Educación Especial, (1994) *Proyecto General de la Educación Especial en México*. Cuadernos de Integración Educativa N°1. México, SEP.
- .. , (1994) *"Todos somos un equipo de apoyo"*. Publicación interna DEE/SEP México.
- .. , (1994) *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. Cuadernos de Integración Educativa N° 4. México, SEP.
- ... , (1997) *Memoria Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad*. Cuadernos de Integración Educativa N° 7 Huatulco, México, SEP.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia.
- García, C., (1993), *"Una escuela común para niños diferentes: La Integración Escolar"*, Colección Universitas 44, Barcelona, España. Serie Educación Especial
- Górtazar, A. (1990), *"El profesor de apoyo en la escuela ordinaria"*. En Marchesi, Coll y Palacios, Desarrollo psicológico y educación. (Comp.) Tomo III pp. (367-382), Madrid, Alianza
- Guajardo, E., (1994), *"La integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos"*, en 2° Encuentro de Educación Especial con participación Nacional e Internacional, Querétaro Junio 1994. Cuadernos de Integración Educativa N° 5. México, DEE/SEP.
- Guajardo, E., (1996), *"Hacia una educación básica en México para la diversidad, a finales del siglo XX y principios del XXI"*. México. The University of Arizona, US/México Symposium on Disabilities. Tucson, Arizona (conferencia).
- Guajardo, E., (1998a), *"Reorientación de la Educación Especial en México 1993-1998"*. Seminario - Taller Regional sobre "La Gestión del cambio en el área de Necesidades Educativas Especiales" Mel Ainscow Santiago de Chile Abril 20 al 24 de 1998 México

Guajardo, E., (1998b), Documento basado en el de "*Problemáticas y perspectivas para la Educación Especial en el D.F. hacia el siglo 2000-2001*". México.

Guajardo, E., (1998c), "*Integración e inclusión como una política pública educativa en América Latina y El Caribe*". III Congreso Iberoamericano de Educación Especial, organizado por el Ministerio de Educación en Brasil, el Ministerio de Educación en Paraguay y auspiciado por UNESCO en Iguazú, Panamá, Brasil 4 al 7 de noviembre de 1998 y el IX Congreso Nacional de Padres organizado por la Confederación Mexicana de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, A.C., Zacatecas, Zacatecas, México, 4 al 7 de noviembre de 1998. (conferencia)

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1998), *Metodología de la Investigación*. México. Ed Mac Graw Hill

Macotela, S. y Jiménez, E. (1994), "*La formación del psicólogo educativo en la facultad de psicología de la UNAM*". Versión actualizada. Documento de la División de Estudios Profesionales. Coordinación de Psicología educativa y desarrollo México. Facultad de Psicología. UNAM.

Macotela, S., (1996), *Introducción a la Educación Especial*, Programa de Publicaciones de Material Didáctico, México, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Marchesi, A. y Martín E (1990), "*Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*" En Marchesi, Coll y Palacios, *Desarrollo psicológico y educación*. (Comp.) Tomo III (pp. 15-33), Madrid, Alianza.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994), "*Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*" *Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España.

Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, (1995), Poder Ejecutivo Federal, México.

Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, (1995), Poder Ejecutivo Federal, México.

Programa Nacional de Acción en favor de la Infancia 1995-2000, (1995), Comisión Nacional de Educación en favor de la Infancia, México.

Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1995), Comisión Nacional Coordinadora, México.

Sosa, J (1992), En Urbina, J (Comp) pp 9-13, Prólogo. "El psicólogo formación, ejercicio profesional y prospectiva" México Facultad de Psicología UNAM

Torres, G y Ochoa, M., (1996), *Aplicación de un Programa de Sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de los alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a una escuela regular*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología . UNAM

Urbina, B (1992), *Estudio descriptivo de las actividades profesionales del psicólogo en Centros Psicopedagógicos (CPP) de educación especial/ SEP*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Van Steenlandt, D. (1991), *"La integración de los niños discapacitados a la educación común"*. Chile UNESCO OREALC.