

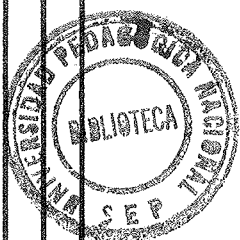


SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PROGRAMA ESTRATEGICO DE TITULACION PARA LOS
EGRESADOS DE LA LICENCIATURA ESCOLARIZADA
PLAN 1979, UNIDAD AJUSCO.

OPCION: RECUPERACION DE LA EXPERIENCIA
PROFESIONAL



LA OBSERVACION EN EL GRUPO REGULAR.
UNA FORMA DE DETECCION, DIAGNOSTICO,
INTERVENCION Y SEGUIMIENTO EN LA UNIDAD
DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACION
REGULAR.

T E S I N A

P R E S E N T A D A :

P A R A O B T E N E R E L T I T U L O D E

L I C E N C I A D A E N P E D A G O G I A

M A R I A E S T H E R S A N T I L L A N A L V A R E Z

DIRECTOR DE TESIS: MARISELA CASTANON HERNANDEZ.

ACM 20/II/18

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN.....	3
1. PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA USAER III-20.....	5
1.1. Contexto Institucional.....	6
1.2. Política internacional y nacional sobre integración escolar.....	7
1.3. Práctica educativa en la USAER III-20. Problemática.....	14
2. LA OBSERVACIÓN, REFLEXIONES TEÓRICO - METODOLÓGICAS.....	25
2.1. La observación.....	26
2.2. La observación ordinaria.....	28
2.3. La observación participante.....	32
2.4. Investigación participativa.....	36
2.5. Investigación-Acción.....	38
2.6. Etnografía escolar.....	40
3. PROGRAMA PARA UN CURSO-TALLER.....	43
3.1. Introducción.....	44
3.2. Curso-Taller: La observación en grupo regular.....	44
3.3. Justificación.....	45
3.4. Objetivos.....	46
3.4.1. Contenido.....	46
3.5. Metodología.....	50
3.6. Material.....	51
3.7. Tiempos.....	51
3.8. Evaluación.....	52
RECOMENDACIONES.....	53
BIBLIOGRAFÍA.....	56
ANEXOS.....	61

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo comprende tres etapas en las cuales se ubica la problemática que experimentamos en la USAER III-20. El primer momento consiste en la descripción de la experiencia adquirida como maestra de aprendizaje. Aquí se explica la situación que enfrentamos los docentes de Educación Especial al experimentar el proceso de reorientación de servicios con la consiguiente etapa de adaptación en la cual, los integrantes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, conformamos nuestro marco de acción.

En la práctica educativa fueron surgiendo ciertas dificultades. Una de ellas se relaciona con la intervención en grupo regular para favorecer la integración.

Ante este hecho, las acciones se tornan hacia la búsqueda de estrategias que permitieran dar respuesta al problema planteado: hacer uso de la observación en grupo regular para detectar, diagnosticar, intervenir y hacer seguimiento de los casos que lo requieran.

En consecuencia, en el capítulo 2 se hace la reflexión teórica y se presenta a la observación en dos de sus modalidades: la ordinaria y la participante. En esta sección se plantea que la forma de trabajo de la USAER requiere de ellas para determinados momentos: detectar y corroborar la información. Sin embargo, no son la opción para cubrir todo el proceso de atención, por lo que se recurre a metodologías que otorgan al observador un papel interactivo. Nos referimos a la investigación participativa, la investigación-acción y la etnografía; en esta última se hace énfasis en la actividad descriptiva que realiza el observador, la cual le permite conocer la cotidianidad escolar a través del análisis y la reflexión para

destacar aquello que está interfiriendo en el proceso enseñanza-aprendizaje y proceder a la intervención con orientaciones o sugerencias.

En el capítulo 3 se expone la propuesta que responde a la interrogante planteada en el capítulo 1: la observación como un medio para la detección, diagnóstico, atención y seguimiento en el grupo regular.

Dicha propuesta es la elaboración de un programa para un curso-taller dirigido a los maestros de aprendizaje y equipo de apoyo que apenas se inician en el trabajo de la USAER, con el propósito de conocer y reconocer las modalidades de observación, así como distinguir, reflexionar y analizar sus aportes a las diversas fases del proceso de atención.

Además, se pretende que conozcan a la etnografía escolar y la forma como se realiza la observación en esta disciplina, con el objeto de retomarla en el trabajo con grupo regular e incidir en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para la realización de este trabajo nos apoyamos en autores tales como William Goode, Debold Van Dalen, Elsi Rockwell, Jhon Elliot -entre otros-, quienes abordan la investigación educativa destacando los hechos cualitativos, de ahí que la preocupación de hacer observación en estos términos se base en describir el proceso de aprendizaje del alumno, la forma como se dirige el profesor con sus alumnos, establecer relaciones entre el contenido y la didáctica, entre otros.

Finalmente, se espera que lo expuesto en este trabajo sea de utilidad para todos aquellos que buscan ejemplos de relación entre la teoría y la práctica, lo cual nos conduce a una mejor comprensión de los hechos que favorecen la calidad del trabajo que realizamos en el ámbito educativo.

CAPÍTULO 1

**PRÁCTICA EDUCATIVA EN
LA USAER III-20**

CAPÍTULO 1

PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA USAER III-20

1.1. Contexto institucional.

En México, el sistema educativo esta compuesto por varias modalidades como la Educación Básica -que abarca a la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial-, la Educación Media Superior y la Educación Superior.

En este apartado se hará referencia a la educación especial por ser el ámbito donde desarrollo mi trabajo.

Para iniciar y con el propósito de hacer más comprensibles los cambios de la política educativa en educación especial y la operatividad de la misma, se mencionarán los antecedentes que dieron pauta a esos cambios. Dichos antecedentes comprenderán la política internacional de la cual derivan, por un lado el principio de integración, el concepto de niños con necesidades educativas especiales y por otro, la repercusión que tiene en la política educativa nacional, a través de las modificaciones al Artículo 3º. Constitucional, así como el Artículo 41 de la Ley General de Educación que le confiere un respaldo jurídico a la educación especial.

De igual forma, se hará referencia a la reorientación de servicios implementada en educación especial, a través de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, con la finalidad de dar respuesta a la política de integración escolar que consiste en apoyar a las personas con necesidades educativas especiales para que puedan realizar sus estudios en una escuela regular es decir, en una institución pública donde se imparte educación preescolar,

primaria o secundaria con los apoyos que sean necesarios. Este proceso tiene su historia y es precisamente la que se planteará a continuación.

1.2. Política internacional y nacional sobre integración escolar.

El concepto y las acciones sobre integración escolar que se manejan actualmente en educación especial, tiene su origen en los principios internacionales surgidos en la "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje", llevada a cabo en Jomtien, Tailandia en 1990 y la "Cumbre Mundial en favor de la infancia" que se efectuó en Nueva York, 1990.

En estas instancias la preocupación manifestada era la de afrontar el problema del acceso a la educación de parte de la población marginada. Sin embargo no hay profundidad en el tratamiento de una propuesta real que diera pie a un apoyo hacia la niñez con discapacidad. Aún así, la influencia de estas iniciativas tiene repercusión en México y se hace notar en el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) donde se establece la obligatoriedad del Estado para impartir Educación Básica para Todos (mexicanos o extranjeros en edad escolar, que habiten el territorio nacional). A partir de ese programa queda entendido que la Educación Básica comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Para 1993, se continúa promoviendo la educación para todos, en conferencias realizadas en Nueva Delhi, pero es hasta 1994, a través de la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad"; efectuada en Salamanca, España cuando se hace referencia a la población que sólo había sido atendida por educación especial.

En este espacio, se definen tanto las iniciativas que promoverían la integración de los niños de educación especial así como el término necesidades educativas especiales.

Al hablar de integración se está especificando y ampliando el principio de Educación para Todos, al señalar que la población, que hasta hace algunos años sólo tenía acceso a la educación especial, puede encontrar su lugar dentro de la escuela regular, entendiendo ésta como la instancia a la que recurre la mayoría de la población.

Lo anterior implica también una nueva forma de ver y considerar a las personas con discapacidad definiendo su problemática no solamente a nivel individual (físico, psíquico, sensorial) sino al contexto escolar y socio-familiar.

Para complementar esta idea, a continuación se menciona el concepto de necesidades educativas especiales:

“Un alumno tiene necesidades educativas especiales, cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustado) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativos en varias áreas de ese currículo”.⁽¹⁾

Las tendencias de los trabajos en Salamanca eran buscar el compromiso de las naciones asistentes para realizar los ajustes en los programas de estudio y en los métodos de enseñanza, con la intención de fomentar la integración educativa, además de tener el deber de contar con una estructura administrativa donde

⁽¹⁾ Rosa Blanco Guijarro. “Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares”. En: Antología. Curso Taller: La educación especial como modalidad de apoyo a la educación básica en la atención a las necesidades educativas especiales”. México SEP. Enero-Marzo 15, 1997. p. 62.

educación especial y la educación regular no sean instancias divergentes sino convergentes en cuanto que una y otra colaboren para que la población con necesidades educativas especiales tenga cabida, hasta donde sea posible, en una escuela común considerándola el medio más eficaz para ello.

Ante este concepto la integración escolar, los organismos internacionales, como la UNESCO y el Banco Mundial, se han encargado de promover en diversos países entre ellos México, la propuesta de mejorar el sistema educativo y paulatinamente hacer lo conveniente para ampliar la cobertura hacia la población que ha sido marginada (indígenas, migrantes, sordos, ciegos, personas con la deficiencia mental, personas sobresalientes, etc.).

En este sentido, México responde haciendo énfasis en el reordenamiento del sistema educativo a través del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB 1992) y la Ley General de Educación (1993).⁽²⁾

Esto se dio a raíz de una evaluación que destacó la deficiencia en la calidad de la educación, la centralización -administrativa y de recursos-, el exceso de tareas burocráticas, los problemas financieros del país, entre otros.

Basándose en lo anterior, se asume el compromiso de ver en la educación una de las áreas determinantes en el futuro de la nación. Por lo tanto, el propósito fundamental es elevar la calidad de la educación pública; para lograrlo se plantea la reorganización del sistema educativo que comprende los convenios establecidos entre los gobernadores de los Estados, el Poder Ejecutivo Federal representado por el titular de la SEP, y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Dichos convenios sirvieron para precisar las funciones y responsabilidades del Gobierno Federal y de los Estados con respecto a la conducción y operación de los subsistemas de educación básica y normal. Especificando que a los gobiernos

⁽²⁾ Secretaría de Educación Pública. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básicas. México. SEP, Mayo 1992, sp.

estatales les corresponde dirigir los establecimientos educativos desde preescolar, primaria, secundaria, normal, educación indígena y especial; instancias que la SEP operativizaba en cada entidad, cuidando que la educación no pierda su carácter nacional, cuya normatividad será observada y vigilada por el Ejecutivo Federal. Así mismo se reconoce al Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación como la instancia titular de las relaciones laborales.

En este rubro también se menciona la necesidad de impulsar la participación social entendida como la vinculación entre la escuela, la familia, la comunidad y la autoridad. Esta forma de organización dará lugar a la creación de consejos escolares, municipales y estatales, aclarando que no se duplicarán o invadirán las atribuciones de los consejos técnicos de cada escuela.

En la práctica docente actual, esto se está iniciando a través del manejo del Proyecto Escolar, instrumento que abarca tres rubros como son el de enseñanza-aprendizaje, vinculación escuela-comunidad y administrativo.

La idea general es detectar necesidades y problemáticas que tenga el plantel escolar y ubicarlos en cualquiera de los ámbitos ya mencionados. Hasta el momento la elaboración del Proyecto no se ha generalizado en las escuelas primarias ya que todavía no se ha comprendido su finalidad ni la forma como se aplica. Además esto requiere un cambio de pensamiento en lo relativo al papel de los docentes de una escuela formando un verdadero equipo de trabajo, cuyo interés común es beneficiar al alumnado y comprometer a la comunidad escolar para que entre todos puedan resolver los problemas educativos que se presenten.

Otro aspecto del Acuerdo es el relacionado con la reformulación de contenidos en los programas de estudio, lo que dio lugar a las reformas en la educación preescolar, primaria y secundaria. En estas dos últimas se aplicó el Programa Emergente, cuya finalidad señalaba el fortalecimiento de la lectura, la

escritura, la expresión oral, el uso del sistema decimal; planteamiento y resolución de problemas; el restablecimiento de la historia, geografía y civismo, entre otros.

Llevar a cabo el Programa Emergente requirió de la elaboración de guías para orientar al maestro sobre el nuevo enfoque del plan de estudios.

El Acuerdo Nacional también pone especial atención a la "revaloración de la función magisterial", considerando para su formación una reforma curricular que redunde en un dominio de los contenidos básicos y en un aprendizaje continuo.

En cuanto a la actualización, superación y capacitación del docente en ejercicio; se establece un Programa Emergente de Actualización que presenta una variedad de posibilidades: Educación a distancia, sesión colectiva de estudio, trabajo individual del maestro y aprendizaje en cursos; espacios en los cuales el profesor de educación primaria tiene la opción de fortalecer sus conocimientos.

Por otra parte, para motivar al maestro y al mismo tiempo darle la oportunidad de un mejoramiento, se crea la Carrera Magisterial como un mecanismo de promoción y acceso a salarios superiores, considerando su preparación académica, su asistencia a cursos, su desempeño profesional, antigüedad en el servicio y en los niveles de la carrera magisterial.

En cuanto a la Ley General de Educación, destaca el ámbito de la educación especial a través del Artículo 41, el cual lo menciona por primera vez en la historia de México. De esta manera adquiere el respaldo legal y se establece el enlace con la educación regular, considerándola como una modalidad de la educación básica, que contribuirá en el proceso de integración educativa.

Por consiguiente, educación especial intenta dejar atrás el modelo de atención asistencial donde el educando es considerado un minusválido que necesita apoyo continuo. También el modelo terapéutico resulta insuficiente ya

que aquí el sujeto es considerado susceptible de superar su problemática con una terapia que lo conduzca a la normalidad. La meta es contar con un modelo de atención que integre al sujeto a los ambientes educativos y laborales con el apoyo necesario.

A continuación se presenta el texto que comprende el Artículo 41:

“La educación está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellas con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con 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 padres o tutores, así como también a los maestros y personal de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades educativas especiales de educación”.⁽³⁾

El artículo mencionado da los puntos claves a considerar en la labor que actualmente se lleva a cabo en la USAER, tales como la búsqueda de apoyos didácticos y teóricos que contribuyan a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, al mismo tiempo se da la orientación al maestro regular y a los padres de familia para la comprensión de las características de los educandos.

Este cambio de pensamiento lo enfrenta educación especial a través de la USAER, prestándola como: “La instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la

⁽³⁾ Secretaría de Educación Pública. Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México, SEP, 1993. pp. 69 y 70.

atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular favoreciendo así la integración que se realiza en las escuelas regulares".⁽⁴⁾

En realidad este cambio se ha enfrentado con ciertas dificultades ya que no es sencillo poder intervenir "corrigiendo" la práctica del profesor de grupo y luego proporcionándole las sugerencias para mejorar su metodología o pedirle que haga la adaptación del contenido para que el alumno con necesidades educativas especiales resulte favorecido.

En efecto, para lograr estos propósitos el profesor especialista requiere de la aplicación de dos acciones: a) Hacer uso de la observación considerando que sus modalidades se adaptan a diferentes momentos del proceso de atención: Detectar, diagnosticar, e intervenir desde el grupo regular. b) Conocer lo que es una adaptación curricular, en qué consiste y cómo se hace para dar orientaciones al profesor regular en este aspecto.

Ante este compromiso, las nuevas unidades de apoyo se ubican en diversas zonas escolares con el objeto de tener un acercamiento hacia la organización de las escuelas primarias y hacer el planteamiento de los propósitos de la unidad.

Esto fue, en cierta forma, la sensibilización que llevaba implícita el establecimiento de la comunicación entre los docentes de primaria y los maestros de aprendizaje (por ser quienes pasamos más tiempo en la escuela) para ganar su confianza y facilitar la orientación en el sentido metodológico. Sin embargo, esto no es suficiente porque para lograrlo es necesario además un contacto con el grupo y determinar si la orientación es directa hacia el desempeño del docente o es en el sentido de hacer adecuaciones al currículum.

⁽⁴⁾ Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. Cuadernos de Integración Educativa. No. 4, México, SEP. Noviembre 1994. p. 8.

De esta situación de cambio, surgieron varias interrogantes en la práctica educativa; una de ellas será descrita en los párrafos subsecuentes, señalando en primer lugar, la organización académica y administrativa de la USAER III-20. En segundo lugar se explicará el problema que enfrentamos: Cómo usar la observación al involucrarnos con un grupo regular.

1.3. Práctica educativa en la USAER III-20. Problemática.

Mi labor docente la realizo dentro de Educación Especial, en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular -USAER III-20-, perteneciente a la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública. Esta instancia fue creada en 1994, como un medio para apoyar la política de Integración Escolar. El número tres romano indica que la USAER pertenece a la Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial No. 3 y el número veinte, señala la asignación que le correspondió según el orden en que fue creada.

Es importante mencionar que la Dirección de Educación Especial cuenta con seis Coordinaciones en el Distrito Federal, de ellas depende un determinado número de Zonas de Supervisión Escolar, encargadas de dirigir y organizar las acciones de los Servicios que están bajo su jurisdicción.

En Educación Primaria también existen Zonas de Supervisión, pero éstas coordinan a unas cinco o seis escuelas de nivel primaria y son independientes de la Educación Especial.

La USAER III-20 está integrada por una directora, una secretaria, ocho maestros que atendemos el área de aprendizaje, una psicóloga, una trabajadora social y una maestra de lenguaje. Nuestras actividades las desarrollamos en cinco escuelas pertenecientes a una misma Zona de Supervisión Escolar de Educación Primaria que se ubican así:

ESCUELA	COLONIA	MAESTROS USAER
República del Ecuador	Aeronáutica Militar	2
República de Yugoslavia	Aeronáutica Militar	2
Voceadores de Mex.	Del Parque	2
Artemio del Valle	Del Parque	1
León Guzmán	Jardín Balbuena	1

De estas escuelas, la República del Ecuador es la que funge como sede de la USAER.

La formación profesional de los integrantes de la USAER III-20 se expresa a continuación. La directora tiene Licenciatura en Pedagogía; de los maestros de aprendizaje, seis cuentan con la Licenciatura en Pedagogía, una con la Licenciatura en Psicología Educativa y otra con la Licenciatura en Educación Especial Problemas de Aprendizaje. En cuanto al equipo de apoyo -psicología, trabajo social y maestra de lenguaje-, cada una cuenta con la Licenciatura correspondiente al área que desempeña.

Los ocho maestros que atienden el área de aprendizaje fueron distribuidos en las escuelas de acuerdo a dos criterios, principalmente espacio y población. En este sentido, se consideró si la escuela contaba con un salón donde se pudiera trabajar con los niños y si la demanda escolar requería de uno o dos maestros de aprendizaje.

Sólo los maestros estamos adscritos a la escuela primaria, esto significa que nuestras actividades las llevamos a cabo permanentemente en el plantel escolar, en cambio el equipo de apoyo funciona de manera itinerante, asistiendo un día a la semana en cada escuela.

Las funciones de los que integran el equipo interdisciplinario se mencionan de manera general a continuación.

La directora es quien dirige, orienta y apoya en lo técnico y administrativo al personal de la USAER y a los padres de familia. Es el medio de enlace entre la zona de supervisión y directores de las escuelas primarias que cubre la USAER.

El maestro de aprendizaje se encarga de detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales, planea y ejecuta la intervención pedagógica, que consiste en aplicar las estrategias que se estiman adecuadas para que el alumno supere sus dificultades de aprendizaje. Asimismo, establece la modalidad de atención ya sea individual o en pequeños grupos y da orientación a padres y maestros de la escuela regular.

Por su parte el equipo de apoyo orienta y colabora con los maestros, tanto de la unidad como de la escuela regular y con los padres de familia.

Con más detalle mencionaré la función del maestro de aprendizaje por ser la actividad que me corresponde llevar a cabo dentro de la USAER. Comenzaré por la detección, ésta consiste en conocer aquellos niños que requieren apoyo ya sea por problemas de aprendizaje, por bajo rendimiento o por problemas emocionales. Cuando el problema se diagnostica como muy grave es atendido en forma interdisciplinaria esto es, que psicología, trabajo social y lenguaje se integran para realizar la intervención pedagógica y el seguimiento de este caso. Generalmente en esta etapa nos auxiliamos de la observación directa y de las referencias proporcionadas por el maestro del grupo regular.

Esta última denominación la usamos en Educación Especial para referirnos al maestro o al grupo que desarrolla sus actividades en una escuela primaria pública.

A partir de la detección se hace la evaluación inicial con base en una entrevista con el alumno reportado. También se aplica una guía para evaluar matemáticas y español. Dicha guía está elaborada de acuerdo al grado escolar que cursa el niño, es decir que existe una evaluación para el primer ciclo que comprende el 1º y 2º grado escolar; una para el segundo ciclo que abarca 3º y 4º grado y una para el tercer ciclo, la cual está dirigida a niños de 5º y 6º grado.

Tanto la guía como la entrevista nos permiten determinar las necesidades educativas y con los datos obtenidos se elabora el plan de intervención que consiste en el planteamiento de los objetivos y estrategias que se aplicarán en la intervención. (Ver anexo).

La diferencia entre el plan de intervención y la intervención radica en que el primero es un documento donde se expresa la forma como se trabajará con el alumno y el período de atención. En cambio la intervención es la ejecución del plan, es decir, la acción directa con el educando.

En cada caso se señalan los avances del alumno o los ajustes que requiere el plan de intervención, así pues, se hace una evaluación y un seguimiento a través del uso de expedientes que corresponden a cada caso atendido.

Además de las actividades anteriores, nos organizamos, para llevar a cabo reuniones técnicas cada quince días en las cuales se tratan los asuntos relacionados con el aspecto técnico-pedagógico y lo administrativo.

En el primer rubro, las actividades giran en torno a la autocapacitación, la cual surgió de la necesidad de buscar alternativas para mejorar nuestra práctica docente, esto significa que revisamos y analizamos temas considerando la necesidad o interés acorde al trabajo de cada área.

A partir de dichas reuniones nos organizamos en comisiones, elaboramos el Proyecto Escolar que comprende los propósitos y las actividades que pensamos realizar durante el curso, tomando como punto de partida los problemas que enfrentamos, tanto en práctica docente como en la interacción con la comunidad escolar.

Lo antes mencionado nos permite reflexionar sobre el quehacer educativo de la USAER y nos da la pauta para reorganizarlo.

En relación al aspecto administrativo, éste se aborda al revisar los datos estadísticos, algunos lineamientos de trabajo y el contenido de los expedientes. Cada expediente consta de una ficha de identificación, la evaluación inicial, el informe de evaluación, el plan de intervención, la hoja de evaluación o seguimiento y la situación final.

La inquietud de querer prepararnos al mismo tiempo que aprendíamos de la experiencia educativa fue producto del proceso de cambio que vivimos quienes formamos parte de la USAER III-20.

Es importante saber que esta unidad inicia sus actividades en el ciclo escolar 1995-1996, con maestros que conformábamos el Servicio de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), perteneciente a Educación Especial, pero al darse la reorientación en esta instancia, pasamos a ser parte del nuevo servicio.

Cabe aclarar que antes de la reorientación, Educación Especial brindaba atención a través de varios servicios, los cuales se mencionan a continuación: Unidades de Grupos Integrados (GI), Centros Psicopedagógicos (CPP), Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), Escuelas de Educación Especial, Centro de Educación Especial (CECADEE) y Centros de Intervención Temprana (CIT).

Los cuatro primeros servicios fueron ubicados en USAER y el resto conforman lo que actualmente se conoce como Centros de Atención Múltiple (CAM). Este último servicio es diferente de USAER porque su población no se ubica en las escuelas primarias regulares y presenta más atipicidades tales como la deficiencia mental, Síndrome de Down y problemas neuromotores, entre otros.

Cuando los miembros de la USAER III-20 iniciamos esta etapa de reorientación, conocimos otros campos de la educación especial como son los problemas de conducta, trastornos de lenguaje y problemas neurológicos. Afortunadamente el equipo de USAER contaba con tres maestras que conocían estas áreas y ellas nos proporcionaron las primeras orientaciones sobre el trabajo a realizar. También explicaron cómo hacer la valoración inicial, qué instrumentos utilizar, los aspectos a considerar en el informe de la valoración, cómo hacer el programa de atención y cómo organizarnos para la intervención.

Por este motivo tuvimos sesiones de observación con el fin de conocer la forma de aplicación de los instrumentos pedagógicos y el contenido de los mismos. Además nos dimos a la tarea de elaborar el material necesario para apoyar la evaluación ya que algunos puntos requieren de acciones con material concreto por parte del alumno. Cabe agregar que durante la evaluación se le cuestiona con la finalidad de conocer la forma como concibe determinado aspecto, por ejemplo la suma, la resta, el valor posicional, entre otros.

En el período escolar 1995-1996, otros servicios de educación especial también fueron reorientados, un ejemplo son los Centros Psicopedagógicos y las Unidades de Grupos Integrados. Como consecuencia de estos cambios se efectuó un Seminario Taller de Inducción cuyo contenido comprendía los antecedentes y fundamentos de la atención a niños con necesidades educativas especiales, el funcionamiento de la USAER o sea, el marco de referencia, su estructura organizativa, la evaluación de las necesidades educativas especiales, el proceso

de intervención en el aula de apoyo o en grupo regular y la orientación a padres y docentes.

En estas circunstancias, la Unidad III-20 comenzó sus labores integrándose poco a poco a la vida escolar de la educación primaria.

Paulatinamente, mis compañeros y yo fuimos unificando criterios para el proceso de detección, elaboramos una metodología de trabajo, creamos estrategias de coordinación con el equipo de apoyo, integramos expedientes, entre otros.

Recién llegamos a las escuelas, el primer paso fue responder a las demandas planteadas por la misma, tales como, atender a los alumnos con cierta problemática y orientar a los padres. También tuvimos que sensibilizar a los maestros de grupo y hacer el enlace entre Educación Primaria y Educación Especial para que el trabajo con el niño fuera en conjunto y no paralelo.

Inicialmente la directriz oficial señalaba que el trabajo podía realizarse tanto en el aula de apoyo como en el grupo regular, por lo que se podía elegir alguna de las opciones de acuerdo a la necesidad educativa y a las condiciones que influyeran en ella.

Con base en esta explicación y considerando la exigencia de la escuela primaria, así como la gravedad del caso por atender, convenimos en iniciar las actividades con la implementación del aula de apoyo. Esta forma de trabajo implica organizar los horarios de atención y formar grupos pequeños de dos a cinco alumnos, con problemática o nivel de conceptualización similar.

Con este último término nos referimos al desarrollo del pensamiento que de acuerdo con Piaget pasa por cuatro etapas: La sensomotriz, la preoperatoria, la operatoria y la de operaciones formales. Para el maestro de aprendizaje es

importante conocer en qué etapa se encuentra el niño porque así puede establecer las estrategias que permitan al alumno a acceder al aprendizaje.

Por otra parte, los maestros de aprendizaje, a la vez que organizábamos las actividades en aula de apoyo, hacíamos intentos por entrar a los grupos regulares a observar el desempeño del alumno reportado y así iniciar nuestra participación en el proceso de integración, trabajando dentro del salón de clase.

Nuestras primeras experiencias en esta modalidad nos permitieron reconocer la dificultad de llevarlo a cabo sobre todo si nuestra actividad se limitaba a la observación directa pues advertíamos que el desenvolvimiento del maestro y del alumno no eran espontáneos a pesar de haber hablado anticipadamente con el profesor y explicarle que el objetivo era conocer la interacción de los niños reportados, dentro del grupo. En otros casos eludía la visita de observación con diversos pretextos.

Como alternativa y pensando en la efectividad de la intervención entramos a grupo brindando apoyo en el aspecto didáctico. Sin embargo, no nos convenció del todo esta forma de trabajo porque corríamos el riesgo de que nuestra función fuera malinterpretada, considerándonos como auxiliares.

También estuvimos en grupo regular utilizando como recurso a la observación directa basada en el uso de los sentidos y la memoria, pero resultó insuficiente ya que perdíamos información. Esto no significa que la observación se descartó en el trabajo de atención, al contrario, es un instrumento fundamental pero si se auxilia de la entrevista y de evaluaciones psicopedagógicas se obtendrá una información más completa.

Una estrategia para enfrentar las situaciones anteriores consistió en establecer una comunicación más estrecha con el profesor regular en espacios fuera del salón de clase como la hora de educación musical o la clase de

educación física, con la intención de crear confianza y sensibilizarlo respecto del trabajo de observación, la cual no dejamos de lado, pues consideramos que en nuestra práctica es fundamental contar con este apoyo por la constancia con que se recurre a ella durante la intervención.

Nos preocupaban varios aspectos, por ejemplo: las orientaciones al maestro regular acerca de las adecuaciones al currículum, cómo establecer el nivel de competencia del alumno y las estrategias más adecuadas para el logro del aprendizaje y sobre todo cómo hacer uso de la observación para incidir en los rubros mencionados y conferirle un papel interactivo al observador. Pues sólo contábamos con la orientación de usarla como recurso de indagación.

Todas esta experiencia se discutieron en reuniones técnicas y llegamos a concluir que nos faltan elementos para usar la observación como un medio que proporciona datos para analizar y reflexionar sobre la diversidad de factores presentes en una clase y la forma como interfieren en el aprendizaje del alumno.

Ahora bien, no basta considerar a la observación como una acción inherente a quienes ejercemos la docencia pues, en la mayoría de los casos, aunque nos permite obtener datos o hechos con los que se puede caracterizar la forma de enseñar del maestro o el desempeño del alumno, no es suficiente porque se carece de la información necesaria para hacer un uso sistematizado de la observación y por tanto se pierden elementos que estuvieron presentes en la clase y no se logra especificar la problemática.

El maestro especialista debe tener presente que la observación es un elemento indispensable para la reflexión y el análisis. Pero también debe considerar que sus variantes pueden ser utilizadas en diferentes momentos con el objeto de rescatar el proceso de intervención psicopedagógica.

En otras palabras, la observación es un procedimiento de primera mano que nos da la oportunidad de rescatar las acciones o sucesos, dentro del salón de clase. Esta forma de observación la mayoría de las veces, la usamos sin una guía o instrumento que ayude a organizarla por lo que el docente limita su intervención al carácter de sistematización. La limitación quizá puede superarse cuando el maestro especialista se auxilia de diversos medios por ejemplo, registrando ciertas características, aplicando cuestionarios o usando escalas estimativas. Es necesario aclarar que en la USAER III-20 no se usaron los recursos mencionados, pero se consideran limitantes en el sentido de que sólo arrojan una parte de la situación educativa.

Si hacemos uso de la observación, es importante determinar el objetivo que pretendemos cubrir, pues de esta forma se puede definir el tipo de observación que se puede aplicar: Participante, no participante, directa, apoyada en registros, etc.

Lo planteado anteriormente explica de alguna manera, por qué los integrantes de la USAER III-20 tuvimos dificultad al hacer intentos para observar la interacción del grupo regular pues por momentos perdíamos el objetivo y captábamos generalidades; era notoria nuestra falta de constancia para escribir con oportunidad nuestras observaciones. Por otra parte, como especialistas, necesitamos que nuestra labor quede bien definida en el sentido de emplear la observación bajo criterios más sistematizados que contribuyan a rescatar procesos con más peso en lo cualitativo.

Por consiguiente, estamos en la búsqueda y revisión de diversas formas de observación que permitan hacer una intervención en conjunto con el profesor regular y poder definir las diferentes situaciones que afectan el desempeño del educando, como puede ser la situación familiar, la relación maestro-alumno, el problema de aprendizaje o el problema del maestro a nivel metodológico, nos permitirá realizar nuestra función como maestro de apoyo y defender la posición

que tenemos como especialistas. De igual forma, nos proporcionará más elementos para cubrir las etapas de evaluación, intervención y seguimiento.

Ante esta problemática surge la siguiente pregunta: ¿Cómo lograr que la observación en grupo nos sirva para evaluar, intervenir y hacer un seguimiento psicopedagógico que contribuya con el proceso de atención de la USAER y con el principio de integración?

Esta pregunta tendrá su respuesta más adelante, pero cabe mencionar que recurrir a otra forma de observación no excluye la ya conocida (observación directa), sino que la integra al proceso definiendo en que momento nos es útil auxiliarnos de una u otra modalidad.

En el capítulo siguiente se explicarán algunas modalidades que tiene la observación, la relación que tiene con el proceso de atención de la USAER y con la etnografía escolar, campo que da la posibilidad al observador de desarrollar un papel activo con el sujeto observado.

CAPÍTULO 2

LA OBSERVACIÓN:

REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

CAPÍTULO 2

LA OBSERVACIÓN: REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1. La observación.

Dentro de las acciones que los miembros de la USAER debemos realizar para apoyar a los niños con necesidades educativas especiales, está el hacer uso de la observación, sobre todo dentro del grupo regular, pues desde este ámbito estamos contribuyendo a la integración, porque el alumno es atendido en su propio ambiente.

Por otro lado, no existe hasta el momento otro instrumento o técnica que proporcione un diagnóstico más cercano al trabajo grupal. Esta situación llevó a la USAER III-20 hacia una revisión de lo realizado en atención individual para ver lo que se podía trasladar a la labor de intervención grupal.

Sin embargo, esto no es tan simple y para ello basta remitirse al primer capítulo, donde se expresan las dificultades que enfrentamos los maestros especialistas de la USAER.

Primeramente debe quedar asentado que la observación es considerada un paso básico en el método científico y como tal desarrolla un papel fundamental en la investigación pues es el medio apropiado para conocer los hechos.

En la acción educativa el docente hace constantes observaciones de los mismos, pero le falta sistematizar. Es capaz de hacer interpretaciones o inferencias aunque éstas resultan ser muy generales, a través de ella va

conociendo a sus alumnos y los va ubicando por sus características. Sin embargo los datos se pierden o dejan de ser significativos en el momento en que el profesor ya no reúne los datos ni se detiene a analizarlos.

Es preciso mencionar que la observación tiene sus variantes de acuerdo a la aplicación que busque el observador y por ello encontramos diferentes denominaciones que los autores emplean para definirla, aunque en realidad en sus explicaciones encontramos coincidencias en lo general.

Hablar de observación implica poner en juego todos los sentidos para recopilar informes sobre el fenómeno social que nos interesa.

Van Dalen y Meyer explican que al observar están presentes la atención, la sensación, la percepción y la reflexión. Con respecto a estos factores enuncian lo siguiente:

“La atención [...] un individuo cuenta con esta condición cuando asume una disposición mental o un estado de alerta que le permite sentir o percibir sucesos [...] el observador se ve obligado a escoger aquellos estímulos de los cuales desea recibir mensajes.

[En relación a la sensación] El hombre percibe el mundo que le rodea mediante sus sentidos [los cuales] tienen ciertas limitaciones.

La percepción consiste en la capacidad de relacionar lo que siente con alguna experiencia pasada [...]

[La reflexión] consiste en formular conjeturas acerca de lo que ocurre en una situación determinada.⁽⁵⁾

⁽⁵⁾ Debold B. Van Dalen y William J. Meyer. Manual de técnica de la investigación educacional. México Paidós. 1984 p. 62-67.

La observación es una técnica de recopilación de datos. La forma como es obtenida la información depende del instrumento o recurso que se quiera utilizar. Al respecto, es común encontrar investigaciones donde el observador se vale de la entrevista, ésta consiste en una conversación oral entre dos personas de las cuales una funge como entrevistador y solicita información a otra que es el entrevistado; puede realizarse bajo un guión establecido o en conversación libre. otra forma de apoyar la observación es usando el cuestionario cuya característica principal es que se aplica en forma escrita y en ocasiones no se necesita la presencia del observador.

En relación a los recursos, destaca el uso del diario de campo que es un cuaderno donde se anota una narración de la situación cotidiana que se observa. Algunos autores recomiendan que la redacción se realice al término de la observación otros hablan de hacerlo en el momento.

Otro recurso es el cuaderno de notas que debe llevar consigo el observador en todo momento para escribir datos, referencias o croquis interesantes para la investigación.

Por otra parte, auxiliarse o no de estos instrumentos permiten clasificar a la observación en ordinaria o simple, estructurada, no participante, participante, etnográfica.

En este sentido, los apartados subsecuentes ampliarán la información sobre las modalidades mencionadas.

2.2. La observación ordinaria.

Aquí, primeramente se abordará la observación ordinaria por ser la técnica que los integrantes de la USAER aplicamos al iniciar el trabajo en la escuela

primaria y por ser la que más se apega al quehacer educativo que llevamos a cabo.

La observación ordinaria se caracteriza por ser un instrumento de primera mano pues con el simple acto de observar, el especialista puede obtener información acerca de algo que captó por medio de sus sentidos. Considerando esta idea, conviene hacer mención de la utilidad que proporciona su aplicación, en el sentido de conocer al alumno y establecer los primeros lazos de comunicación con el profesor regular.

Recurrir a ella es, como dice Armando Asti Vera:

"... el primer paso del trabajo de campo porque ofrece el contacto inicial con el grupo social que se quiere estudiar".⁽⁶⁾

Esta ventaja que ofrece la observación ordinaria, al usarse en una primera etapa, da al observador la oportunidad de acercarse a la situación escolar o personal del alumno, tomando como reserva la información proporcionada por el profesor regular. Estos es, como lo explica Goode; que:

"... después del período inicial de presentaciones y explicaciones los miembros de un grupo o comunidad acepten su presencia como justificada y legítima".⁽⁷⁾

Este tipo de observación, conocida también como observación no participante, aunque es útil para la recolección de datos, presenta dos limitantes en la continuidad del trabajo que realiza la USAER: a) El Observador no organiza los datos retomados para luego analizarlos y b) no existe una labor conjunta con el profesor regular después de las primeras observaciones.

⁽⁶⁾ Armando Asti Veá. Metodología de la investigación. Argentina, Kapeluz, 1968. p. 43

⁽⁷⁾ William Goode. Métodos de investigación social. México, Trillas, 1977, p. 153.

La observación no participante atribuye al observador un papel ajeno a las actividades del grupo que estudia, por lo que no se involucra en las mismas; es un espectador que registra acontecimientos.

En cambio, cuando trabajamos a nivel individual no existe tanto problema porque tenemos la oportunidad de apoyarnos en varios instrumentos que complementan la observación, como el método clínico que consiste en la realización de un interrogatorio a través del cual se confronta a los niños para que el especialista, con base en sus observaciones, pueda -de acuerdo con Piaget-, ubicar al niño en un determinado nivel de pensamiento.

En el interrogatorio, el observador plantea tres tipos de preguntas: las de exploración, para saber si hay alguna noción acerca de determinado conocimiento; las de justificación, para conducir al niño a confirmar lo que sabe y las de contraargumentación, para buscar la coherencia o contradicción de su respuesta.

Esta forma de trabajo puede ser utilizada dentro del grupo regular pero después de que el observador ya haya convivido con los alumnos es decir, después de haber creado una relación más familiar, pues de lo contrario se inhiben ante cuestionamiento. Al respecto, coincidimos con William Goode cuando dice que:

“...la observación no regulada... proporciona valiosos datos preliminares, al mismo tiempo que ayuda al establecimiento de observaciones más precisas que deberán ocupar una fase posterior de la investigación”.⁽⁸⁾

Si tomamos en cuenta las diferentes etapas que lleva el proceso de intervención de las USAER, podemos definir cuatro objetivos que a la vez determinan cuatro etapas en las cuales el especialista requiere usar a la

⁽⁸⁾ J. William Goode Op. Cit. p 162.

observación en diversa modalidad, para cubrir su propósito general. Los objetivos son los siguientes: 1) Detectar la población con nee. 2) corroborar la información proporcionada por los maestros con respecto a los alumnos que canalizan a USAER. 3) Intervenir, apoyados en un programa de atención, a los niños que lo requieran. 4) Hacer un seguimiento de los casos que ya no reciben atención directa en aula de apoyo.

Lo anterior significa que el uso parcializado de la observación, es decir, sin el apoyo de otros instrumentos y con la mínima participación del observador, redundará en resultados parciales.

Con referencia a esta idea es importante considerar lo que Van Dalen y Meyer expresan:

"La posibilidad de cometer errores de percepción se halla siempre presente cuando el observador realiza inferencias sobre la base de indicios sensoriales insuficientes".⁽⁹⁾

En este sentido, tanto los maestros de aprendizaje como el equipo de apoyo consideramos que mediante la observación podemos realizar una intervención en la cual haya cabida para las diferentes modalidades que se puedan adaptar a las etapas del proceso de detección, diagnóstico, atención y seguimiento; en las cuales el observador -en este caso, el maestro de la USAER-, pueda apoyarse en distintos instrumentos o técnicas para que su trabajo resulte efectivo. De esta forma también propicia un acercamiento a las actividades diarias del alumno y hay mayores posibilidades de incidir en su desenvolvimiento escolar.

En consecuencia, la segunda etapa de la observación dentro de la USAER consiste en la recopilación de datos -proporcionados por el profesor, el alumno y el padre de familia- basada en instrumentos como entrevistas o cuestionarios y una evaluación pedagógica. Bajo estas circunstancias, el maestro de apoyo procede a

⁽⁹⁾ Debold Van Dalen y William J. Meyer. Op. Cit. p. 66.

establecer relaciones entre los datos obtenidos e interpretarlos. De este trabajo los especialistas vamos conformando juicios probables acerca de lo que sucede con los alumnos y le damos a la observación un papel más sistemático.

El paso inmediato, para enriquecer el proceso anterior, es la descripción de situaciones y comportamientos, en donde el papel del observador es más participativo.

Para esta fase el observador debe tener claro el propósito de la observación que realizará, así fijará su atención en lo que le interesa sin perder los sucesos significativos relacionados con la situación a observar.

Por consiguiente, para continuar con una tercera etapa del proceso de observación en el próximo apartado se considerarán las ventajas de la observación participante como una técnica de la investigación participativa, la investigación-acción y de la etnografía que permite desarrollar un trabajo más sistematizado e interactivo entre los involucrados en la dinámica interna del grupo escolar.

2.3. Observación participante.

En la USAER III-20 se pretende realizar un trabajo en el cual se pueda dar un intercambio de opiniones entre los docentes -regular y especialistas-, en cuanto a la corroboración de datos sobre el alumno, posible caso de atención, en lo referente a las orientaciones que le sean de utilidad para lograr un mejor desenvolvimiento de los alumnos, en particular con aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

Para este tipo de actividad, la observación ordinaria ya no es la técnica que puede ayudarnos en la labor de evaluación e intervención por ello, en este apartado corresponde abordar la observación participante y los elementos que

acontecimientos y se basa en la observación directa de la realidad".⁽¹¹⁾

Es por eso que, después de haber definido el campo de observación, debe plantearse una serie de indicadores que remitan al aspecto descrito: rol del maestro y del alumno, reglamento, forma de organización, entre otros.

De esta manera, al usar el diario de campo, el observador participante debe tener presente el lugar, el día y la hora en que realiza la observación, además de anotar todo lo que ocurre (de acuerdo a su objetivo), sin perder de vista que los indicadores considerados para construir una situación educativa no se presentan en un sólo momento sino que se repiten. Este hecho da la pauta para la clasificación de los datos obtenidos en la práctica educativa.

Algunos requisitos importantes que deben considerarse con antelación al trabajo de campo son: familiarizarse con los objetivos de la investigación, en el caso de la USAER, serían los objetivos de la detección, de la intervención o del seguimiento. Si las circunstancias lo permiten, las observaciones deben anotarse en el lugar donde ocurren, si esto no es posible se escribirán en el momento más cercano. El observador debe anotar sus propias acciones durante el período de observación, el lugar exacto, las circunstancias, las personas presentes y su función; la función atribuida al observador.

Pero no sólo el acto de describir le da una característica diferente a la observación participante, también es el papel dinámico que toma el observador, el que concede una diferencia con respecto a la observación ordinaria.

⁽¹¹⁾ Boris Gerson. "Observación participante y diario de campo en el trabajo decente", en Perfiles educativos No. 5. México, CISE-UNAM, 1979, p.3.

El observador participante no se limitará a analizar errores o fallas en el proceso educativo, sino que buscará revelar aquello que provocó dichas situaciones. Anita Barabtarlo lo explica así:

"Las observaciones son importantes para la elaboración de hipótesis que llevan a la interpretación de los fenómenos que se van dando en el proceso de aprendizaje-investigación".⁽¹²⁾

En este tipo de trabajo, el observador no se mantiene pasivo, por el contrario, "comparte las actividades y sentimientos de la gente mediante una relación franca".⁽¹³⁾

Esto significa, para el especialista de USAER, un acercamiento con el maestro regular y con el alumno, situación que reduce por un lado, la falta de naturalidad en el acontecer del grupo regular y por otro, la posibilidad de distorsión de los hechos.

De acuerdo con lo expresado en los párrafos anteriores, el especialista además de describir, también explica, analiza y reflexiona sobre lo observado. En este momento el equipo de apoyo puede brindar su punto de vista y dar sugerencias para complementar el trabajo.

La razón de retomar la observación participante se debe a que esta técnica forma parte de la investigación participativa, de la investigación-acción, y de la etnografía, metodología que presentan características apropiadas para quien desea intervenir de forma activa en grupo escolar. A continuación se explicará en qué consiste cada una de ellas.

⁽¹²⁾ Anita Barabtarlo. "La investigación participativa en la docencia". En: Perfiles Educativos No. 2. México, CISE-UNAM, 1983, P. 26.

⁽¹³⁾ Cit. Boris Gerson. Loc. Cit. p. 7.

2.4. Investigación participativa.

Para hablar de la investigación participativa es necesario hacer mención de algunos antecedentes con la finalidad de tener un panorama general.

Este tipo de investigación surge en los años sesenta con Pablo Freire, como representante, movido por la necesidad de buscar un cambio social a través de la participación de grupos o sectores populares.

La investigación participativa nace como tal, hace dos décadas y sus principales seguidores son latinoamericanos. Ellos plantean dos formas de aplicarla: como opción para investigar científicamente o como metodología para producir conocimiento.

Otras características que le asignan son: "El objeto o tema general son los problemas (naturales y sociales) que hay que esclarecer o resolver para conseguir los objetivos del progreso social del grupo [...]. El tema, objetivo y programa de la investigación deben ser de preferencia generados, o por lo menos discutidos, aprobados y asumidos por el grupo popular".⁽¹⁴⁾

De acuerdo con la idea anterior, para la USAER III-20, es conveniente retomarla porque da la pauta hacia una relación entre el profesor regular y el maestro especialista con el propósito de hacer un trabajo conjunto y lograr intervenir en el grupo a través de la reflexión y la confrontación. A este respecto, Humberto Barquera nos dice:

"El objetivo central de la investigación participativa es que los grupos o comunidades se conviertan en investigadores y, como tales, en productores de conocimiento que

⁽¹⁴⁾ Humberto Barquera. "Una revisión sintética de la investigación participativa". en: Cuadernos del CREFAL No. 18, Pátzcuaro, Mich., México, Julio, p. 59.

expliquen en un primer momento su realidad social de acuerdo a sus intereses de clase".⁽¹⁵⁾

Por otra parte, al estar conformando los casos de atención, gracias a los diferentes instrumentos que se usan en la USAER, también estamos buscando la causa; este hecho nos vuelve investigadores ya que durante la evaluación y la detección recolectamos datos, damos una interpretación a los mismos y definimos la problemática. Es en este momento cuando involucramos al profesor regular y lo hacemos partícipe en el sentido de reflexionar, sobre lo investigado.

En concordancia, la literatura que aborda el tema aquí tratado, dice que el investigador es el responsable de orientar a la comunidad en el aspecto teórico y metodológico. Esta acción es precisamente la que el especialista de la USAER debe llevar a cabo en la escuela primaria. Esta coincidencia confirma por qué la investigación participativa resulta una alternativa para cumplir con el trabajo de evaluación, diagnóstico e intervención.

La investigación participante se rige por diversos criterios. Algunos de ellos se mencionan a continuación: las personas cuentan con experiencias [...] producto de sus acciones en la vida, los participantes tienen la oportunidad de recibir, transmitir y generar conocimiento; las acciones deben ser dirigidas a transformar la realidad; el individuo asume una actitud de acción y reflexión crítica.

Otra característica de la metodología ya mencionada, que la hace apropiada para la labor de la USAER es su proceso en el trabajo de campo. En este sentido, Anton De Schutter nos dice que para la realización de la misma existen varias etapas, entre ellas:

"Establecimiento de los primeros contactos informales, reuniones formales con miembros de la comunidad (fase

⁽¹⁵⁾ Ib. p. 57.

de acercamiento), [...] definición de los problemas prioritarios; [...] se emplean las técnicas e instrumentos que se consideren, destacando la observación participante [...].⁽¹⁶⁾

Lo que se puede advertir, es que el uso de la investigación participativa aplica el dialogo, la toma de decisiones, favorece el trabajo de grupo y le da al investigador un papel preponderante como observador participante. Sin embargo, su uso está dirigido hacia un "proceso de educación política, de concientización, como método alternativo para la educación de adultos y como estrategia para realizar acciones de animación e innovación en proyectos educativos".⁽¹⁷⁾

Hablando de alternativas, en el sentido de intervención, también se halla una respuesta en la investigación-acción, la cual tiene similitud con la investigación participativa. La diferencia radica en que la primera puede trabajarse con cualquier tipo de persona; en cambio la segunda la utilizan para trabajar con adultos. En las siguientes líneas se hará referencia a la investigación-acción, con el objeto de señalar otra metodología en donde la observación participante es útil para la realización de tareas y reflexión.

2.5. Investigación-Acción.

Los inicios de este tipo de investigación se encuentran en el trabajo del psicólogo social Kurt Lewin. Este autor sostiene dos ideas fundamentales: la decisión de grupo y el compromiso con la mejora. Esto significa que la investigación-acción utilizada en un grupo determinado posibilita un cambio en su dinámica. Educandos y educadores aprenden dentro del mismo proceso, el cual

⁽¹⁶⁾ Anton De Schutter. Investigación Participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos. Retablo de Papel No. 3, CREFAL, Mich., México, 1986, p 265.

⁽¹⁷⁾ Silvia Schmelkes. "Fundamentos teóricos de la investigación participativa". en: Investigación participativa: una opción metodológica". Cuadernos del CREFAL No. 18, Pátzcuaro, Mich., México, p. 102.

se basa en el reconocimiento de sus necesidades y experiencias para luego analizarlas y reflexionar sobre ellas con el objeto de modificarlas para bien de quienes integran el grupo.

Jhon Elliot caracteriza a la investigación-acción de la siguiente manera:

“La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos, cotidianos experimentados por los profesores. [...]. El propósito [...] consiste en profundizar la comprensión del profesor de su problema. [...]. construye un guión sobre lo que sucede y lo relaciona con el contexto por medio de una descripción concreta. [...]. Interpreta lo que ocurre [...]. Describe y explica lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por los [participantes].”⁽¹⁸⁾

Además de lo anterior, es conveniente mencionar que su proceso es cíclico donde están implicadas una planeación, una acción, una observación y una reflexión. Estas acciones son ejercidas inicialmente, por un pequeño grupo -que puede ser el equipo USAER-, el cual va involucrando poco a poco a otras personas que están directamente relacionadas con la problemática -maestros regulares y alumnos-.

Por otra parte, la investigación-acción es un medio útil y apropiado para llevarse a cabo entre los maestros, alumnos y padres de familia pues les permite comprender sus prácticas y ubicar las causas que dan origen a las diversas situaciones que se presentan, con la finalidad de criticar y cambiar la dinámica.

Lo expresado confirma aún más lo acertado que puede resultar para la USAER, el uso de esta metodología.

⁽¹⁸⁾ Jhon Elliot. “La investigación - acción en educación”. Madrid, Morata, 1994, p. 24 y 25.

Pero aún falta considerar otra opción, cuyo uso también puede ser de utilidad para el desempeño del especialista dentro de una escuela primaria. Dicha opción es la etnografía escolar de la cual se sabe que tiene sus raíces en la Antropología y la Sociología, siendo Malinowski uno de sus representantes.

En el próximo apartado se explicarán algunas de sus características.

2.6. Etnografía escolar.

Inicialmente la etnografía fue usada sólo en el terreno de la descripción de la vida cultural del pueblo o comunidad. Con el tiempo, se le considera una forma de hacer investigación escolar aprovechando su característica descriptiva para comprender las variadas formas que presenta una situación educativa.

El trabajo etnográfico es una actividad de campo, que se apoya en los registros realizados durante determinado período. El investigador permanece un tiempo prolongado en el espacio escolar que desea estudiar con el objeto de acercarse a la vida diaria del aula y entender los sucesos que se presentan. Para conservar su estudio se dedica a describir la variedad de relaciones que observa - prácticas, costumbres, valores- y a la vez realiza un trabajo analítico que lo llevará a la interpretación e integración de conocimientos del sujeto de estudio.

Es posible que el observador mezcle en las descripciones su experiencia, producto de una cultura muy particular, por ello es importante que anote todas sus impresiones las cuales estarán presentes cuando llegue el momento del análisis de esta forma se modifican las ideas iniciales y los prejuicios.

El interés de la etnografía escolar es rescatar la cotidianidad de la vida en el aula: la relación maestro-alumno, el entorno donde se desarrolla, su tipo de comunicación. Este punto es clave para el especialista de USAER ya que esto le

permite estar en el grupo, en primera instancia, como observador y luego como participante. En ambas acciones el investigador puede recurrir a las variadas técnicas de investigación lo que también se hace en USAER.

Con palabras de Katleen Wilcox, lo anterior se expresa así:

“Este proceso de investigación se lleva a cabo a través de una serie de acciones realizadas por el etnógrafo: mantener y desarrollar una relación con la gente para asegurar la fluencia de los datos, emplear una serie de técnicas de investigación para recoger un amplio número de datos, permanecer en el campo el tiempo suficiente como para asegurarse de que han podido observar los sucesos con una frecuencia tal que permite discriminar entre lo que es regular y lo que es irregular”.⁽¹⁹⁾

Elsi Rockwell⁽²⁰⁾ por su parte nos dice que la etnografía otorga a la discusión pedagógica el conocimiento de procesos cotidianos que se dan en el salón de clase.

Conviene mencionar que observar etnográficamente requiere de ciertas reglas generales que en seguida se enuncian: a) Presentarse ante el grupo que se desea observar y comentar lo que se pretende en forma general. b) Las notas de observación se hacen en un cuaderno exclusivo para este uso. c) Al escribir se utilizará un lenguaje directo, sencillo. d) Al iniciar la observación se ha de describir el espacio físico y distribución del grupo a observar, apoyándose en un croquis. e) Describir la actividad principal. f) Registrar todo, luego centrar la observación en eventos de acuerdo al propósito planteado. g) Ver lo familiar como extraño y cuestionar su significado en relación a los sujetos. h) Los comentarios personales se anotan en primera persona. i) Para transcribir las notas no deben pasar más de

⁽¹⁹⁾ Katleen Wilcox. “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”, en: *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Ed. Trotta, 1993, p.98.

⁽²⁰⁾ Elsi Rockwell. “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”, en Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Memorias. Bogotá, 1986, p. 20.

40 minutos después de la observación. j) Al registrar se utilizarán oraciones cortas, en tiempo presente con un lenguaje directo.

Para mantener al análisis de la información Elsi Rockwell expresa:

“En este proceso de construcción de descripciones [...] de la realidad estudiada, es posible distinguir [...] ciertas operaciones analíticas, es decir, ciertas cosas que se hacen en el material para transformarlo [...] que denominamos: a) Interpretación; b) Reconstrucción; c) Contrastación; d) Contextualización y e) Explicitación”.⁽²¹⁾

Para concluir, se puede decir que en esta forma de investigar; el trabajo de la USAER tiene la posibilidad de enriquecer su labor, de dar respuesta a la intención para la que fue creada y sobre todo ser una opción real para los maestros y alumnos de la escuela primaria.

Por esta razón, en el capítulo subsecuente presento la propuesta de un curso-taller dirigido a los especialistas que integran una USAER. En ese curso se sugiere el conocimiento de las opciones metodológicas ya explicadas, con el objeto de hacer una mejor evaluación, diagnóstico e intervención desde el grupo regular, haciendo énfasis en la etnografía escolar ya que su proceso en el trabajo de campo permite obtener información significativa.

⁽²¹⁾ Elsi Rockwell. “Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)”: en vol. 2 “Para observar la escuela, caminos y nociones”. México, D.F., 1987, pp. 35-38.

CAPÍTULO 3

ETAPA PROPOSITIVA PROGRAMA DE UN CURSO-TALLER

3.1 Introducción.

En el presente capítulo se plantea la propuesta de un curso-taller cuya temática principal es el uso de la observación en un grupo regular.

Como ya se explicó en la etapa descriptiva y reflexiva, la diferencia en el trabajo en Aula de Apoyo y el trabajo en grupo regular llevó a la USAER III-20 a buscar alternativas para cumplir con la actividad de docentes especialistas.

Por esta razón el programa está dirigido a los maestros de apoyo que por vez primera realizan un trabajo de intervención en el grupo regular. Considerando que la observación en sus diversas modalidades proporciona elementos de su importancia para el especialista, aunque cada fase del proceso de atención exige un uso diferente de ella.

3.2. Curso-Taller: “La observación en un grupo regular”.

Se plantea la programación de este curso-taller con el propósito de que los participantes (maestros de aprendizaje y equipo de apoyo), reflexionen y analicen los tipos de observación, así mismo conozcan las características de la observación etnográfica considerándola una opción para trabajar en un grupo regular pues en su proceso abarca las modalidades de la observación.

3.3. Justificación.

Con la reorientación de servicios en Educación Especial y la implementación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), han surgido interrogantes en el transcurso de la práctica educativa. Un ejemplo de estas cuestiones es el uso de la observación, en particular, cuando se intervine a nivel del grupo regular, ya que la dificultad se presenta en el momento de hacer este trabajo sistemáticamente.

La experiencia adquirida por quienes participamos en los inicios de la USAER, nos lleva a plantear la aplicación de un Curso-Taller a través del cual los maestros de apoyo que están iniciando su labor de intervención con el grupo regular cuenten con elementos para llevarla a cabo mejor de la mejor manera.

Si consideramos que el especialista tiene acceso al grupo regular en diferentes fases, las cuales podemos denominar de exploración, interacción y análisis, entonces puede auxiliar de la observación y en especial de la etnográfica ya que a través de ésta última se establecen relaciones interactivas con los alumnos y maestros. Esto le permitirá detectar, diagnosticar, intervenir y hacer un seguimiento desde el salón de clase, cumpliendo así con el principio de integración y con la consigna de atender a los niños con necesidades educativas especiales.

Se recurrió al Curso-Taller ya que ambas unidades didácticas cubren el aspecto teórico y práctico que se necesita para hacerlo dinámico y comprensible.

La característica de un curso es que se le da un mayor peso a la comprensión de la teoría presentando una temática en especial como en el caso de este programa.

Por otra parte, se recurre al taller en el sentido de manejar formas prácticas del tema de estudio e involucrar en este trabajo al participante.

3.4. Objetivos.

Que los maestros de aprendizaje y equipo de apoyo:

- Conozcan e identifiquen las modalidades de la observación: Directa, participante, no participante.
- Conozcan y valoren los aportes de la etnografía escolar en el uso de la observación.
- Unifiquen criterios para el uso del diario de campo con la finalidad de facilitar las revisiones que hace el equipo especialista, al iniciar este tipo de trabajo.

3.4.1. Contenidos.

El tema que le da coherencia a los contenidos es el de la observación, el cual se aborda a través de los siguientes bloques o ejes temáticos.

Eje temático 1. La observación.

Al abordar este tema se valorará la importancia de la observación como "herramienta" de primera mano, a la que recurre el docente. Asimismo, al realizar las lecturas correspondientes a la observación ordinaria, se enfatizará en su naturaleza, para luego proceder a definir sus características y el uso que le da la USAER, apoyada en diversos instrumentos.

Contenido:

- 1.1. La observación ordinaria.
- 1.2. Elementos de la observación.
- 1.3. Usos de la observación ordinaria en la USAER.
- 1.4. Instrumentos auxiliares de la observación.

Bibliografía.

Ander-Egg, Ezequiel. Introducción a las técnicas de investigación social. 7a ed., Buenos Aires, Humanitas 1978, 323 p.

Asti Vera, Armando. Metodología de la investigación. Buenos Aires, Kapeluz, 1968, (Biblioteca de Cultura Pedagógica), 191 p.

Goode, William, J. y Paul K. Hatt. Métodos de investigación social. México, Trillas, 1977, 469 p.

Pardinas, Felipe. Metodología de la investigación. Bogotá, Siglo XXI, 1980, 188 p.

Rojas Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. 4a. ed. México, Plaza y Valdés, 1989, 286 p.

Van Dalen, Debold y William J. Meyer. Manual de Técnica de la Investigación Educativa. México, Paidós 1984, 542 p.

Eje temático 2. Observación Participante.

Acerca de este tema, se destacará el uso y características de la observación participante, además de hacer especial énfasis en el uso del diario de campo.

A continuación se procederá al análisis y reflexión de la forma como el diario de campo responde a la necesidad de corroborar información con respecto al alumno con necesidades educativas.

La observación participante se caracteriza por dar al observador un papel activo que le permite involucrarse en la dinámica del grupo en estudio. Este hecho será sujeto a discusión, a partir de considerar al maestro de apoyo como observador participante.

Contenido:

- 2.1. La observación participante. Características.
- 2.2. El diario de campo: recurso imprescindible del observador participante.

Bibliografía.

Goode, William, J. y Paul K. Hatt. Métodos de investigación social. México, Trillas, 1977, 469 p.

Gerson, Boris. "Observación Participante y diario de campo en el trabajo docente" en: Perfiles Educativos No. 5, México CISE-UNAM, Julio-Septiembre, pp. 3-22.

Eje temático 3. Etnografía escolar.

En este tema se aborda el concepto de etnografía escolar, sus orígenes y sus aportes al trabajo de USAER, en el sentido de brindar al observador un papel interactivo que comprende una acción, reflexión y análisis de tal forma que es observador puede establecer sugerencias u orientaciones tanto al profesor del grupo como al alumno.

También se plantea el uso de la observación etnográfica, enfatizando la etapa de descripción y análisis.

Contenido:

- 3.1. Antecedentes. Orígenes de la etnografía.
- 3.2. Etnografía escolar. Descripción de la situación educativa. Diario de campo.
- 3.1. Análisis de la información obtenida a través del diario de campo.

Bibliografía.

Rockwell, Elsie. "La relevancia de la etnografía para la información de la escuela", en: Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Memorias. Universidad Pedagógica, Bogotá, Colombia, Abril 1996, pp. 15-29.

_____. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1987), en: vol. 2 "Para observar la escuela, caminos y nociones", del informe final del proyecto: "La práctica docente y su contexto institucional y social". México DIE 1987, PP. 1-57.

_____. "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en Enfoques. Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, Centro

de Investigación de la Universidad Pedagógica. Bogotá, Colombia. México DIE, 1986.

Velasco Maillo, Honorio M. et. al. Lecturas de Antropología para Educadores. Madrid, Trotta 1993, (Colección Estructuras y Procesos).

3.5. Metodología.

Para la aplicación de este programa es importante hacer un encuadre de su desarrollo de esta forma se establece el compromiso adquirido por el responsable y los participantes.

El Curso-Taller se llevará a cabo sobre la base del trabajo en grupo, es decir, que se recurrirá al uso de dinámicas grupales, debates, lecturas bibliográficas, lecturas comentadas y técnicas de recuperación de experiencias con el objeto de lograr el análisis, la discusión y la reflexión del tema que se aborde.

Las sesiones serán dirigidas por un coordinador que se encargará de establecer la relación entre los conceptos y las experiencias sin que se pierda secuencia.

En las sesiones se requerirá de la lectura previa de textos con la finalidad de que los participantes cuenten con una noción de la temática a desarrollar.

La evaluación de cada eje temático estará en función de la presentación de conclusiones en plenaria y de la expresión de puntos de vista del participante en forma escrita, además del manejo de términos y la actitud reflexiva en los trabajos escritos.

3.6. Material.

Durante el curso se dispondrá de los siguientes recursos:

- a) Bibliografía de apoyo.
- b) Hojas blancas.
- c) Hojas bond para rotafolio.
- d) Marcadores.
- e) Gises y borrador.

3.7. Tiempos.

Tomando en cuenta que el Curso-Taller está dirigido a los maestros de aprendizaje y equipo de apoyo que inician su trabajo en el grupo regular, entonces se plantea que se realice en el periodo que comprende los recursos de verano (Julio-Agosto) o sesiones sabatinas.

Sujetándose a la siguiente duración

Hora: De 8:00 a 12:30 hrs.
Duración: 40 hrs.
Sesiones: Eje temático 1 = 3 sesiones
Eje temático 2 = 3 sesiones
Eje temático 3 = 4 sesiones

3.8. Evaluación.

Para que los participantes tengan conocimiento de su dominio sobre la observación y el coordinador obtenga referencias del grupo acerca del mismo tema, se iniciará el curso con una evaluación inicial. Durante el mismo se solicitará a los participantes trabajos escritos con la finalidad de aplicar los términos referentes al curso y la reflexión.

En resumen, este programa es una opción para que el equipo de USAER pueda abordar al grupo regular sin perder su condición de especialista y al mismo tiempo poder responder a las necesidades de la escuela primaria.

**CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES**

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. El trabajo en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular no descarta la observación directa en el proceso de intervención en grupo regular, por el contrario es de gran utilidad cuando se inicia el proceso.
2. Antes de iniciar el proceso de intervención en el grupo regular, es importante establecer comunicación con el profesor regular para crear confianza y obtener la información fidedigna.
3. Hacer uso del diario de campo requiere sistematización y práctica, por esta razón es conveniente que todo el equipo USAER haga una revisión de sus anotaciones con el objeto de obtener opiniones al respecto y reducir la posibilidad de error.
4. Conviene analizar con mayor profundidad los aportes de la investigación-acción y la investigación participativa para definir la posibilidad de aplicación en la USAER al intervenir en grupo.
5. Las USAER están en constante evolución y la experiencia de cada una va conformando sus estrategias, por lo tanto, es importante que haya criterios unificados para el trabajo de intervención en grupo regular.
6. El maestro especialista plantea al profesor regular la diferencia entre un caso prioritario y otro que no lo es, sobre la base de datos obtenidos en la observación.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, Ezequiel. Introducción a las técnicas de investigación social. 7a. ed, Buenos Aires, Humanitas 1978, 323 p.

ASTI VERA, Armando. Metodología de la investigación. Buenos Aires, Kapeluz, 1968, (Biblioteca de Cultura Pedagógica), 191 p.

BARABTARLO Anita y Margarita Theesz. "La investigación participativa en la docencia: Dos estudios de caso" En: Perfiles Educativos No. 2. México, CISE-UNAM, Julio-Septiembre 1983, pp. 17-30.

_____ . Investigación-acción. Una didáctica para la información de profesores. México, Castellanos, 1995, 183p.

_____ . "La metodología participativa en la formación de profesores", en: Perfiles educativos, núms 27-28, México CISE-UNAM. Enero-Junio 1985, pp. 72-77.

ELLIOT, JHON. "La investigación-acción en educación". 2a. ed. Madrid, Morata, 1994, 334p.

DE SCHUTTER, Anton. Investigación Participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos. Retablo de Papel No. 3 CREFAL, 4a. ed. Pátzcuaro, Mich., México, 1986.

GOODE, William, J. y Paul K. Hatt. Métodos de investigación social. México, Trillas, 1977, 469 p.

GERSON, Boris. "Observación Participante y diario de campo en el trabajo docente" en: Perfiles Educativos No. 5, México CISE-UNAM, Julio-Septiembre, pp. 3-22.

INCLAN ESPINOSA, Catalina. Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México (1975-1988). Un estudio exploratorio. Tesis Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM., México, 1990.

MUNGUÍA ZATARAIN, Irma y José Manuel Salcedo Aquino. Manual de Redacción e Investigación. Vol. I, México, UPN, 1981. 233p.

PANSZA GONZÁLEZ, Margarita, et. al Operatividad de la didáctica. Vol. I, México, 1997, 127p.

PARDINAS, Felipe. Metodología de la investigación. Bogotá, Siglo XXI, 1980, 188p.

PICÓN, Cesar, et. al. Investigación participativa: Algunos aspectos críticos y problemáticos. Cuadernos del CREFAL No. 18. Pátzcuaro, Michoacán. México, Julio 1991.

ROCKWELL, Elsie. "La relevancia de la etnografía para la información de la escuela", en: Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Memorias. Universidad Pedagógica. Bogotá, Colombia, Abril 1996, pp. 15-29.

_____. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1987), en: vol. 2 "Para observar la escuela, caminos y nociones", del informe final del proyecto: "La práctica docente y su contexto institucional y social". México DIE 1987, PP. 1-57.

_____ . "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en Enfoques, Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, Centros de Investigación de la Universidad Pedagógica. Bogotá, Colombia. México DIE, 1986.

ROJAS SORIANO, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. 4a. ed. México, Plaza y Valdés, 1989. 286 p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México, SEP, Agosto 1993. 94p.

_____ . Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, SEP. Mayo 1992, 21p.

_____ . Dirección General de Educación Especial. El método clínico: un apoyo en la interacción maestro - alumno. México, SEP. 1988. 81p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Cuadernos de Integración Educativa No. 1. Proyecto general para la educación especial en México. SEP 1994. 34p.

_____ . Cuadernos de integración educativa. No. 2 Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación. 11p.

_____ . Cuadernos de integración educativa. No. 3 Declaración de Salamanca de principios política y práctica para las necesidades educativas especiales. México, SEP 1994. 38p.

_____ . Cuadernos de integración educativa. No. 4 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). México, SEP 1994, 18p.

_____. Cuadernos de integración educativa. No. 5 La integración educativa como fundamento de la calidad del sistema de Educación Básica para todos. México, SEP 1994, 22p.

_____. Antología. Curso-Taller "La educación especial, como modalidad, de la educación básica en la atención a las necesidades educativas especiales" México, SEP. Proyecto de Actualización y Superación Profesional. Enero 25 - Marzo 15. 1997, 330p.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Antología. Opción: recuperación profesional programa estratégico de titulación para los egresados de la Licenciatura escolarizada. Plan 1979. Unidad Ajusco. México UPN Marzo 1997, 106p.

VAN DALEN, Debold y William J. Meyer. Manual de Técnica de la Investigación Educativa. México, Paidós, 1984, 542 p.

VELASCO MAILLO, Honorio M. et. al. Lecturas de Antropología para Educadores. Madrid, Trotta 1993, (Colección Estructuras y Procesos). 461p.