

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

“ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE GRUPOS INTEGRADOS,  
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y USAER”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

ERIKA SOLÍS RUIZ

ASESORA DE TESIS: SANDRA G. CÓRDOVA HERNÁNDEZ

MÉXICO, D.F.

2003

## AGRADECIMIENTOS

A mis papas por creer en mí y por darme todo el apoyo necesario para terminar satisfactoriamente esta carrera profesional.

A Ricardin por convertir momentos angustiantes en alegres.

A Luis David por acompañarme siempre y por ser mi ku'uiipo.

A mi familia por su apoyo incondicional.

A mis profesores, en especial a Sandra Córdova, Leticia Morales, Ma. Del Carmen Hernández, Mercedes Peralta y Yanalte Álvarez por el trabajo que realizaron conmigo.

## ÍNDICE

Introducción .....	1
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN ESPECIAL	
1.1. La nueva concepción de los sujetos con requerimientos especiales	6
1.2. Origen y desarrollo de la educación especial.....	10
1.3. Panorama internacional .....	16
1.4. La educación especial en México.....	26
1.4.1. Origen y trayectoria.....	27
CAPÍTULO II. INSTITUCIONES AL SERVICIO DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	
2.1. Grupos Integrados.....	30
2.1.1. Políticas educativas.....	32
2.1.2. Características.....	33
2.1.3. Modelo de evaluación clínica de los alumnos.....	36
2.2. Centro Psicopedagógico.....	39
2.2.1. Políticas educativas.....	39
2.2.2. Características.....	43
2.2.3. Modelo de evaluación clínica de los alumnos.....	44
2.3. Unidad de Servicio Apoyo a la Educación Regular (USAER).....	47
2.3.1. Políticas educativas.....	49
2.3.2. Características.....	52
2.3.3. Modelo de evaluación educativa de los alumnos.....	53
CAPÍTULO III. ESTUDIO DE CAMPO	

3.1. Sujetos.....	58
3.2. Escenario.....	58
3.3. Investigación empírica.....	59
3.4. Análisis de datos.....	60

CAPÍTULO IV. GRUPOS INTEGRADOS, CENTRO PSICOPEDAGÓGICO y USAER  
 COMO LAS ALTERNATIVAS PARA LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS CON DIVERSAS  
 DIFICULTADES ACADÉMICAS

4.1. Confrontación de los resultados.....	95
4.1.1. Las semejanzas.....	105
4.1.1.1. El tipo de apoyo a los estudiantes con discapacidad.....	106
4.1.1.2. Los planes de intervención.....	106
4.1.1.3. Los contenidos contemplados.....	107
4.1.1.4. Los materiales utilizados.....	108
4.1.1.5. El seguimiento de los estudiantes y la recuperación de los casos	109
4.1.2. Las diferencias.....	110
4.1.2.1. Equipo de profesionales.....	111
4.1.2.2. Las dificultades de aprendizaje.....	112
4.1.2.3. El trabajo con alumnos con determinada discapacidad.....	113
4.1.2.4. La selección de los estudiantes.....	113
4.1.2.5. Uso de pruebas psicológicas.....	114
4.1.2.6. Las evaluaciones.....	114
4.1.2.7. La elaboración de los reportes finales.....	115
Conclusiones.....	117
Anexo.....	125
Bibliografía.....	130

## INTRODUCCIÓN

Las modificaciones ocurridas en el ámbito educativo a nivel nacional e internacional, en los últimos años, han marcado decisivamente el desarrollo y la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, principalmente a aquellos con algún tipo de discapacidad.

Anteriormente, el diagnóstico clínico prevalecía en las prácticas de detección e intervención de los niños "problema" en las escuelas, puesto que identificaba y describía las dificultades de éste utilizando para tal fin las pruebas estandarizadas, categorizando al estudiante.

En la actualidad, este tipo de diagnóstico ha quedado atrás y ha sido rebasado por la evaluación psicopedagógica. Ésta ha permitido que la intervención, ahora realizada en el contexto escolar, brindada a los alumnos sea diferente a la anterior, debido a que ya no sólo centra su atención en sus dificultades y en los resultados obtenidos por las pruebas psicométricas, sino que considera otros factores importantes que posiblemente influyen de manera directa en el desempeño del niño, como son: la familia, el contexto social, la propia escuela, los maestros y los compañeros.

Ante esta nueva opción de evaluación ha surgido un concepto que da cuenta de los cambios y beneficios obtenidos a través de su aplicación: la atención a la diversidad, entendida como la relación entre las características del alumno y las oportunidades ofrecidas por los contextos familiares y escolares que permiten la integración educativa, la mejora en su desarrollo social y académico.

En muchos países, principalmente España, la integración educativa ha tenido bastante éxito, en México es un término que poco a poco ha ganado un reconocimiento importante entre los profesionales involucrados en la educación. A través de ésta se han logrado cambios notables en cuanto al apoyo que se les brinda a los estudiantes, puesto que entre sus objetivos principales se encuentra el

de incluir en las instituciones educativas, primordialmente de educación primaria, servicios de apoyo con psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y terapeutas de lenguaje, quienes trabajando en conjunto buscarán soluciones a las dificultades de éstos.

Pero en nuestro país, hasta 1992 el centro psicopedagógico y los llamados grupos integrados eran los servicios encargados de dar apoyo a los escolares con problemas, teniendo el gran desacierto de centrarse únicamente en ellos, dejando de lado otros factores que lo rodeaban y que podían ser los posibles causantes de que su desempeño académico no fuese el satisfactorio. Esta situación junto con la política de integración, favorecieron el nacimiento de lo que ahora conocemos como las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), tratando de dar respuesta y solución con elementos que hasta el momento no habían sido contemplados.

Sin embargo, a pesar de la entrada de un nuevo milenio y la llegada al poder de una nueva corriente política, los modelos educativos extranjeros continúan predominando en el país. Tales modelos son implementados en nuestra nación de manera apresurada en las instituciones educativas, principalmente de educación básica, por lo que en numerosas ocasiones los profesores se resisten a aceptar y a aplicar los nuevos planteamientos, ya que, además, carecen de los elementos para poder hacerlo.

La modernización educativa, realizada en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988 – 1994), proporcionó una nueva visión y cambios al Sistema Educativo Mexicano. Sin embargo, estas transformaciones no contemplaron cualitativamente a los componentes que están directamente en contacto con las formas de proyectar a la educación: los maestros y su formación, entre un universo de elementos.

El amplio tema de la integración educativa, sin duda, abre una diversidad de brechas para su investigación. No obstante, en este trabajo se estudiaron y

analizaron los servicios de apoyo más conocidos en México: la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el Centro Psicopedagógico (CPP) y los Grupos Integrados (GI), los cuales han utilizado modelos de evaluación diferentes entre sí

El caso de la integración educativa del sujeto con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no ha cobrado la importancia suficiente en el terreno de la investigación, al menos en nuestro país. Por lo tanto, nuestro objeto de interés se torna poco analizado o estudiado en comparación, por ejemplo, con los niveles educativos europeos en el ramo; los avances que se han realizado en España son lo bastante significativos para ilustrar esto.

Prácticamente, los estudios sobre el ámbito referido rebasan a los avances nacionales respectivos por aproximadamente 30 años, lo que podemos interpretar a todas luces como un retraso considerable para el Sistema Educativo Nacional y, asimismo, para la calidad de vida de los individuos con NEE ya sean permanentes o temporales. Cabe recordar que, una de las finalidades imperantes de la educación de toda nación es preparar para el bienestar social.

Para fines del siglo XX se marca un rompimiento de los antiguos paradigmas en el campo de la educación con el objeto de innovar otros, retomando aspectos importantes de los periodos pasados. Así, uno de los compromisos que tenemos los profesionales de la educación será otorgar primacía a los sectores educativos referidos. Además de contar con apoyos crecientes en materia de difusión y financiamiento.

Concretamente, se trata de que esta empresa contribuya activamente a formar a los seres que presentan necesidades especiales, lo que permitirá impulsar su desarrollo integral para beneficio de ellos como humanos y de la nación.

Otro aspecto que motivó la elaboración del presente, es la importancia en ámbitos laborales de los individuos mencionados. Es decir, las personas

discapacitadas, en especial, pueden ofrecer su trabajo en distintas áreas principalmente las manuales como la cocina o la carpintería.

La investigación permitió presentar una visión activa de los modelos de evaluación empleados en las unidades de apoyo anteriormente mencionadas.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es conocer si las USAER requieren algunas modificaciones en su organización laboral y académica, comparando su trabajo con el realizado por las unidades de apoyo anteriormente implementadas en México: los GI y los CPP.

Asimismo, la investigación versó en el análisis y la comparación de los resultados arrojados por los modelos de evaluación, clínico y psicopedagógico, empleados en México, en los servicios de apoyo: Grupos Integrados, Centro Psicopedagógico y Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, para la atención de los niños con NEE.

Para ello, fue necesario retomar aspectos como:

- Las políticas educativas implementadas
- Las teorías psicológicas utilizadas
- Las semejanzas y las diferencias en el diagnóstico, la intervención y el seguimiento entre los servicios de apoyo
- Las propuestas extranjeras contempladas

Se consideraron corrientes teóricas especializadas en el campo educativo que definieron aspectos y proporcionaron elementos básicos para el análisis de la presente tesis. Así, se pueden destacar los modelos evaluativos, clínico-asistencial y psicopedagógico, precedidos por las diversas concepciones de las personas que han sido atendidas en lugares de apoyo.

Además, se retomó parte de las políticas educativas que en cada momento han rodeado a las unidades de apoyo implementadas en nuestro país, desde la década de los setenta a la actualidad, con el objeto de entender el impacto que han tenido en las escuelas de educación primaria del nivel básico.

El desarrollo de la tesis se efectuó en cinco capítulos, los cuales dieron cuenta de los datos, los conceptos y los acontecimientos realizados, en el ámbito de la educación nombrada como especial, no sólo en México sino también en otros países como España donde igualmente se trabajan.

En el primer capítulo se trató de hacer un bosquejo, de manera general, acerca de los cambios que han sufrido las definiciones de los sujetos que ahora conocemos con NEE, incluyendo el proceso de inicio de la educación especial y, finalmente, haciendo un breve recorrido de las actividades que en otros países se han efectuado.

El segundo capítulo atiende especialmente la situación en México con respecto a la forma en cómo se trabaja en el área de educación especial en las instituciones del nivel básico e introduciendo los servicios que se encargan de apoyar a los alumnos en esta área.

En el apartado tres, se explican detalladamente las unidades que brindan los apoyos a los alumnos que requieren una atención. Se hace una descripción de los llamados GI, CPP y de las USAER, donde se comprenden sus características; sus políticas educativas y los modelos evaluativos que han utilizado.

El cuarto capítulo, es propiamente la investigación de campo, en donde se realizaron entrevistas a los maestros y a los especialistas que han laborado en las unidades mencionadas, se hizo el análisis de los documentos y de los resultados de las entrevistas que se realizaron.

Finalmente, el quinto capítulo centra su atención en el análisis y la comparación de los datos obtenidos en las entrevistas y en la información que los documentos proporcionaron de los servicios establecidos en las instituciones educativas.

## **CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

### **1.1. La nueva concepción de los sujetos con requerimientos especiales**

Las concepciones que se han tenido a lo largo de la historia acerca de las personas con alguna discapacidad<sup>1</sup> o con problemas de aprendizaje y la atención que han recibido son diversas. Así, por ejemplo durante la edad media existía la creencia de que los individuos con algunas deficiencias mentales, sordas o ciegas estaban poseídas por espíritus malignos y que, por tanto, debían ser aisladas, o bien, tratadas como bufones, payasos u objetos de crueldad e injusticia. Su atención era asignada principalmente a los padres, quienes, en algunas ocasiones por exigencias de la sociedad, tenían que sacrificarlas.

Posteriormente, hacia las primeras décadas de 1900, los estudios que se hicieron en el ámbito de la Psicología y de la Medicina defendían la idea de que las deficiencias de estos sujetos tenían un origen orgánico, lo que, como consecuencia, se reflejaba en su desarrollo social, personal, intelectual o físico. Además, en esa época estas investigaciones contenían un carácter acentuadamente clasificatorio o discriminador, logrando así diferenciar estas personas con base en criterios de normalidad.

Así, la educación que recibían tenía el acierto de educar a los sujetos que en épocas anteriores eran rechazados o aislados, sin embargo, presentaba algunos inconvenientes, entre los que pueden destacar: la homogeneización de los niños, es decir, se les agrupaba conforme a sus dificultades más evidentes, dejando a un lado la diversidad que pudiese existir entre ellos a su vez; la exclusión de éstos de las escuelas regulares por ser atendidos en instituciones educativas independientes, además que el profesorado que en éstas trabajaba no tenía la

---

<sup>1</sup> Se entiende por persona con discapacidad "Todo ser humano que padece temporal o permanentemente una disminución en sus facultades físicas, mentales o sensoriales que le impide realizar una actividad normal." (Arroyo, 1998, p. 7)

suficiente preparación para atender a estos alumnos; la discriminación primordialmente por colocarlos en categorías estrictamente definidas; y además dificultaba la inserción del llamado deficiente a la vida social activa por “[...] *el hecho de que no siempre ha logrado la meta que se proponía, la de hacer adultos responsables y competentes [...] pese a su déficit mental, [...] además, en términos sociales, esa escuela implica segregación y discriminación de un grupo social [...]*” (Fierro, en Coll, 1998, p. 280)

Aunado a lo anterior, el diagnóstico tradicional, que era el principal medio de evaluación de estos individuos, tenía la función de identificar y describir los problemas que presentaban, soslayando otros elementos que podrían arrojar más datos para conocer a fondo la situación, como el currículum, las formas de enseñanza del profesor, el contexto, etcétera. En aquel entonces se asumía como ley: “*si en una clase con el mismo profesor, el mismo método, los mismos objetivos, un niño falla, debe ser problema del niño*” (García, P., 1993, p. 98)

Con ello se iniciaron “[...] *los primeros intentos de tratamiento específico y proceso educativo, apareciendo dos tipos de instituciones claramente definidas: las de tipo médico y las de tipo educativo, e incorporándose la aplicación de pruebas estandarizadas[...]*” (Molina y Gómez, citados por Sola y López, en Salvador *et. al.*, 1998, p. 12).

Estas pruebas fueron diseñadas para medir las habilidades mentales de los individuos demostrando su coeficiente intelectual, uno de sus creadores fue A. Binet. Su utilización también ayudó a la toma de decisiones prácticas para su tratamiento, como la selección de los individuos con el fin último de identificar sus habilidades fuertes y débiles que permitiría a los especialistas iniciar los programas de intervención.

Asimismo, los resultados que eran arrojados le permitía a los estudiosos comprobar la categoría y la etiqueta propia de cada estudiante.<sup>2</sup>

Por otro lado, se creía que estos tests eran útiles para:

- a) *"Medir el potencial de aprendizaje del niño y predecir su rendimiento académico futuro.*
- b) *Identificar de modo importante o significativo los aspectos mejores o peores del aprendizaje.*
- c) *Proveer de una base para una adecuación de la enseñanza."* ( Feller, citado por García, P., 1993, p. 101)

Las investigaciones realizadas por el MEC, en 1996, constatan lo contrario, y se distinguen así las siguientes limitaciones:

1. Se parte de una concepción de inteligencia y de aptitudes como algo hereditario e innato.
2. Se categoriza al alumno, debido a los resultados obtenidos en la pruebas estandarizadas.
3. Se soslayan aspectos de fundamental importancia para el desarrollo personal como el contexto social y familiar del individuo.
4. Las pruebas tienen una base clínica, lo que impide interpretar los resultados en el ámbito escolar del individuo.
5. La aplicación y la evaluación pueden presentar errores, consiguientemente ello perjudica al niño en lugar de ayudarlo.
6. La intervención que le pudiera brindar al sujeto sería limitada, puesto que únicamente lo atenderían psicólogos o médicos, soslayando el

---

<sup>2</sup> Estos dos conceptos, para algunos autores, eran considerados como "[...] poderosos instrumentos para la regulación y el control sociales y frecuentemente se les aplica para fines oscuros [...] [estas] producen discriminación y prejuicio dentro y fuera de las escuelas, [...] [siendo en muchas ocasiones] erróneas" (Hobbs, citado por Yelón, 1998, p. 436)

papel del profesor y de la familia, ámbitos que tienen contacto directo con el alumno.

Las investigaciones continuaban tratando de hacer modificaciones a lo realizado al respecto. Es así como surge un nuevo concepto que vendría a cambiar el planteamiento: las necesidades educativas especiales. Esta idea se atribuye al informe Warnock en la década de los 60, donde su significado en forma general es: “[un alumno que] [...] presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización [...] demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad” (Marchesi y Martín, en Coll *et. al.*, 1998, p. 19)

Ello implicaba no trasladar todos los problemas hacia el niño, sino que se trataba de considerar su nivel de desarrollo o sus dificultades con relación a su ambiente, a su forma de aprender, para que de esta manera se consiguieran los cambios curriculares, la adaptación de materiales didácticos a sus necesidades, la preparación de cada uno de los docentes a cargo, la modificación de las instalaciones, y así demostrar a los docentes que el grupo de apoyo psicopedagógico dentro de la escuela no sólo servía para orientar a los niños en lo individual, sino que es un trabajo que se debía realizar en conjunto.

Por lo tanto, esta nueva visión permitió adentrarse en otros contextos de influencia que no habían sido considerados. La revisión de los planes de estudio, de los objetivos planteados en cada nivel escolar, de las diversas interacciones que se dieron en el aula (profesor–alumno, alumno–alumno, alumno– contenidos escolares) contribuyendo activamente a que el diagnóstico (que en esta perspectiva era psicopedagógico) aportara ideas y principios para la intervención en estos casos, solicitando el apoyo del propio niño, del profesor y de los padres de familia en las decisiones que deben ser tomadas.

## **1.2. Origen y desarrollo de la Educación Especial**

A lo largo de la historia se han concebido diversas concepciones de las personas con discapacidades ya sean motoras, sensoriales o físicas, marcando diferencias en el trato y la atención que se les proporcionaba a estas personas.

Así, como menciona Ismael García, *et.al*, (2000, p. 19) tenemos que para los pueblos primitivos, los integrantes con algunas dificultades físicas o mentales significaban obstáculos importantes para la supervivencia del resto del grupo, eliminándolas o abandonándolas.

En la Edad Media, este tipo de individuos eran alojados y protegidos por hospitales y casas de religiosos, en esta época la comunidad tenía actitudes de compasión y caridad ante ellos.

Del Renacimiento hasta el siglo XVIII. Continuaban los servicios de hospitales y casas de atención, sin embargo, ya no estaban a cargo de comunidades religiosas, sino las sociedades civiles comenzaron a apoyar a estos servicios, puesto que estaban preocupados por la apariencia física y el buen funcionamiento de las ciudades.

*"En los siglos XVI y XVII se originó un cambio radical en la forma de [...] [percibir a las personas con discapacidad] gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para los niños sordos, y la creación de la primera escuela pública para atenderlos[...]"* (García, I. 2000, p. 21) y a partir de este acontecimiento, se inició la educación de los niños sordos en lugares como España, con el Monje Pedro Ponce de León, quien desarrolla el método oral de enseñanza para sordos, y del cual parten muchos más como el de "lectura labial" en Inglaterra con John Bulwer.

En el siglo XIX prevaleció una visión médica, es decir, para atender a este tipo de personas era indispensable su hospitalización, por lo tanto, se construyeron hogares-asilos donde vivían internados. *"Su biografía era la historia clínica; al programa de vida se le llamaba tratamiento y al trabajo se le denominaba terapia*

*laboral. La recreación también era considerada terapia y la escuela, terapia educativa. Se les consideraba como enfermos y se les cuidaba para evitar riesgos.”* (Toledo, citado por García, I., 2000, p. 23)

Por todo lo anterior, la situación vivida por los sujetos rechazados, aislados o clasificados con alguna etiqueta, provocó la necesaria y la oportuna intervención de la educación. Este campo de estudio, después de mucho tiempo de investigación, ayudó no sólo a que estas personas recibieran conocimientos meramente académicos, sino también a que tuvieran un espacio donde pudieran adquirir los hábitos de higiene, personales; la autonomía o la independencia indispensables para tener una vida satisfactoria una vez terminada su atención.

A este nuevo tipo de apoyo se le conocía como “La educación especial”, que se puede definir como *“La atención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia física, psíquica, social, cultural, etc. que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo del resto de los alumnos”* (Sola y López, en Salvador *et. al.*, 1998, p. 8). Dicha atención era proporcionada por maestros que tenían una preparación y una metodología especiales, con un currículum diferente al de las escuelas regulares y teniendo aulas independientes.

La intervención que realizaban los especialistas se dividía en tres tipos, según Heward (1992, p. 23): el preventivo que estaba encaminado a evitar aquellos problemas que pudieran convertirse posteriormente en deficiencias más severas; el terapéutico que trataba de solucionar, a través de la educación, las dificultades; y los compensatorios, los cuales trataban de dar a las personas con discapacidad nuevas formas de enfrentar dicha discapacidad.

El auge de la educación especial se debió a dos elementos: los programas de desarrollo individual, los cuales organizaron los objetivos educativos conforme a las necesidades de cada uno de los alumnos, es decir, cada programa era personalizado porque respetaba los ritmos de aprendizaje y de tiempo para el avance cualitativo, así como las técnicas que favorecían el aprendizaje.

Sin embargo, se buscaba que los pequeños atendidos en centros o escuelas especiales tuvieran la oportunidad de convivir con alumnos de instituciones regulares, por lo que una alternativa viable era la integración educativa<sup>3</sup>.

La integración educativa es entendida *"Como un proceso que permita el acceso al currículo de educación básica de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea en la escuela regular o en los espacios escolares de educación especial."* (Hernández, 1997, p. 36)

Así, para algunos alumnos la integración era meramente física, es decir, los servicios de educación especial eran únicamente trasladados a la escuela ordinaria. Éstos continúan teniendo una organización independiente, con la diferencia de que ya compartían ciertos lugares en la escuela regular.

La integración educativa fue fundamentada teóricamente con el principio de normalización, creado por N.E. Bank-Mikkelsen en la década de los cincuentas, el cual establece que el alumno con NEE puede tener una vida lo más normal posible, a pesar del trastorno o déficit que tenga.

Esta práctica requería que la escuela regular incorporara en sus elementos indispensables lo que la escuela especial contenía: maestros especializados y capacitados, adaptaciones en el currículo, obtención de tecnología, materiales didácticos y el conocimiento de las técnicas o métodos utilizados en la enseñanza de contenidos académicos; además de modificaciones en su estructura organizativa, era necesario implantar:

1. Centros de apoyo dirigidos por especialistas expertos en el trato de alumnos con tales características.
2. Disponer de aulas de apoyos con profesores de educación especial o que ellos se introduzcan al aula para brindar la ayuda solicitada.
3. Contar con servicios de apoyo.

---

<sup>3</sup> Sin embargo, antes de continuar con la explicación, es importante aclarar que también existe el concepto de "Integración Escolar", el cual *"[...]como espacio educativo es opcional, se trata de un imperativo ético, a diferencia de la integración educativa que, por principio, es obligatoria, porque es un acto jurídico de justicia"* (SEP-DEE-UPN, 1996, p. 66)

Por lo tanto, *"El paso que la implantación de la integración [educativa] supuso en la década de los ochenta prácticamente estaba condenado a reducirse a una medida de ubicación física de los alumnos y alumnas de educación especial, pues se pensaba y asumía la idea de educación distinta, didácticamente diferente, con un currículo singular y segregador en cierto modo, y con unos programas de desarrollo individual contruidos a partir de ese currículo. Ello ha contribuido a mantener situaciones formales de integración pero no a desarrollar una escuela capaz de acoger a todos"* (Carrión y Sánchez, 1999, p. 10)

Este término está acompañado por una serie de razones que justifican su uso en las escuelas de educación básica principalmente, como las señalan Houck y Sherman (citados por Fernández, 1993, p. 93):

- Dejar a un lado la etiquetación y la discriminación que se les hacen los niños con deficiencias.
- Aumentar la defensa a los derechos humanos.
- Considerar al niño como un ser que se puede desarrollar integralmente, es decir, social, emocional, intelectual, física y personalmente.
- Hacer aportaciones económicas para facilitar la implementación de servicios a las instituciones.

Para ello, es indispensable hacer modificaciones a los diferentes contextos donde el niño se desenvuelve: la familia, la escuela y la sociedad, pues como señalan Lacasa y Guzmán (1997,p.29), en el caso de la familia, *"[...] muchos de [los] padres y madres consideran la escuela como un lugar donde niñas y niños adquieren unos conocimientos específicos a los que ellos no han tenido acceso. Todo ello contribuye a que se establezca, ya desde el hogar, una diferenciación clara entre aquello que ha de aprenderse en la escuela y fuera de ella"*, impidiendo que el alumno le dé significado y relevancia a los contenidos que la escuela le proporciona, ya que no los relaciona y no los aplica en su vida cotidiana,

dificultándoles su aprendizaje, retrasando su madurez (intelectual, social y personal) y provocando que su rendimiento escolar no sea el satisfactorio.

En la escuela, no sólo los planes y programas de estudio requieren cambios; también las actitudes de los profesores lo necesitan. Para tratar de remediar esta situación se han hecho investigaciones con maestros normalistas, quienes ofrecen datos interesantes que ayudan a corroborar estas ideas.

Uno de estos estudios lo realizó, en 1993, Jesús García en escuelas de formación de maestros en España. Él realizó una simulación de la discapacidad visual, con la finalidad de que el futuro docente, a través de esta técnica, se "pusiera en los zapatos" de una persona ciega comprendiendo y afrontado los obstáculos y problemas que diariamente enfrentaban estos sujetos.

Este investigador lograría su objetivo mostrando, a los estudiantes, videos, haciendo debates y realizando simulaciones prácticas, es decir, vendar los ojos a los involucrados y llevándolos a situaciones reales: subir escaleras, hacer cambios de dirección y de lado, sentarse o pararse.

Los resultados de esta investigación reportaron que la simulación de la discapacidad visual favorece el cambio de actitudes hacia las personas con esta dificultad en estudiantes de magisterio.

Con esto se quiere demostrar que la escuela y sus componentes básicos: profesores, directivos, alumnos y familiares, deben de modificar sus ideas y pensamientos con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, para apoyarlos en su desarrollo escolar y personal.

La sociedad, por su parte, brinda apoyo de todo tipo a la escuela, cuando es necesario la protege y la vigila pero, a su vez, le exige y le impone expectativas que deben ser cubiertas por los alumnos en el tiempo de su escolaridad. Una de ellas, la más importante, es que el estudiante salga lo suficientemente preparado para desarrollarse en el campo laboral buscando una mejor calidad de vida y logrando finalmente el crecimiento económico y social del país en el que habita.

Esto permite apreciar que la comunidad en general comenzó a involucrarse y a cambiar la percepción que se tenía anteriormente de las personas con algún tipo de déficit participando activamente para conseguirlo. Se debe entender que los niños o adultos "diferentes" pueden relacionarse, desarrollarse y convivir armónicamente como cualquier otro miembro de la sociedad aún teniendo pequeñas limitantes.

Lo que trae consigo que "[...] en los primeros años se produzca una obligada **"integración familiar"**, y que en la edad escolar se de **"la integración escolar"**. Pero somos conscientes de que la **"la integración social"**, no debe limitarse a la integración familiar y escolar, si bien las dos resultan imprescindibles. Está también la denominada **"integración laboral"**, cuando la persona es adulta, así como la vida diaria en la comunidad con compañeros y vecinos". (Fernández, 1993. p. 91 y 92)

La escuela, como ya se ha mencionado, tiene el objetivo de promover las condiciones necesarias para un aprendizaje adecuado en cada uno de sus alumnos. Sin embargo, con este nuevo modelo de escuela integradora, sus directivos se ven obligados a hacer los cambios requeridos para garantizar y beneficiar, a los estudiantes con NEE, su estancia en las instituciones, con compañeros aparentemente normales y su éxito académico. Lo que quiere decir, que la escuela regular tiene el desafío constante que se reflejará, no sólo en la integración, sino también en la ampliación de sus servicios para atender a los niños que lo soliciten.

Los servicios que se contemplan en una escuela de este tipo, por mencionar sólo algunos: centro psicopedagógico, cursos de capacitación y actualización a los profesores que en ella laboran, entre otros, que serán de utilidad para identificar, por una parte, qué deficiencia presenta el individuo y, por otra, tomar la decisión del tipo de ayudas psicopedagógicas que se le tendrán que proporcionar a éste.

Otras exigencias que no se deben soslayar para que una integración educativa sea eficaz, son: qué tipo de modificaciones se le deben realizar a las instalaciones, su tamaño y su estructura; el número de alumnos que tiene cada grupo y cuántos con deficiencia pueden ser incorporados en el aula; cómo está constituido su programa de estudios, qué objetivos plantea y cómo se van a alcanzar; los cambios de horarios; la distribución de los estudiantes; la flexibilidad que presenten los maestros; los recursos y materiales didácticos y finalmente qué procedimiento emplearán para el seguimiento y evaluación del propio proceso de integración. La institución debe incluirlas para mejorar la calidad de sus servicios y la calidad de los mismos alumnos.

### **1.3. Panorama internacional**

Para entender el impacto que han presentado, principalmente en nuestro país, las modificaciones desde los conceptos que se tenían de este tipo de sujetos (deficientes, minusválidos o con problemas de aprendizaje) hasta la creación del concepto de integración educativa o el de las necesidades educativas especiales, se hace indispensable revisar lo que actualmente se trabaja en otros países.

De este modo, la atención que se les debe prestar a los sujetos con necesidades educativas especiales tiene que ser individualizada. Ante esta situación, en otros países, el término de programa de desarrollo individual, que tiene su antecedente en el concepto descrito en la ley 94-142 de los Estados Unidos: "individual educational plan" (IEP), en el cual "[...] *se especifican con detalle los derechos de los alumnos con [NEE] y de sus padres o tutores; se define qué es un IEP y se especifica cuándo conviene iniciarlo y cuáles han de ser sus partes o componentes; se especifica un procedimiento participativo y democrático de participación de padres, maestros, otros profesionales y el propio alumno, en la elaboración, desarrollo y evaluación del IEP.*" (Gine y Ruiz, en Coll, 1998, p. 344).

En España, lo definen como adecuaciones curriculares individualizadas, concepto que en el presente trabajo se describirá, que tiene como funciones y ventajas las siguientes:

- Promover el crecimiento del niño.
- Aplicar este concepto en cualquier nivel educativo y a cualquier edad.
- Individualizar y adecuar el currículum de acuerdo a las necesidades del individuo.
- Incorporar al sujeto a contextos lo más normales y menos restrictivos posibles.
- Disminuir o desaparecer los recursos utilizados en las escuelas especiales.
- Relacionar los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica, que identifica el nivel de competencia del alumno con la adecuación que se va a seleccionar.
- Combinar lo que se realiza en la escuela especial con lo que se va hacer en la escuela ordinaria.
- Incluir contenidos y objetivos que complementen el desarrollo óptimo del estudiante.
- Distinguir las áreas curriculares que se emplearan.

Es importante destacar que la integración de los individuos con deficiencias debe efectuarse poco a poco, como lo mencionan Hegarty, et. al. (1998, p. 35) quizá materia por materia verificando su avance a través de elementos como la observación del profesor en el salón de clases o el diálogo directo con el niño, apoyándolo cuando fuese necesario. Además, priorizar su asignación, primeramente, en materias donde pusiera en juego sus destrezas y habilidades creadoras, por ejemplo en una clase de educación artística o plástica, trabajando en equipos de cooperación. Es conveniente que no rebasen dos alumnos con déficits, preferentemente similares, en el grupo puesto que la atención que se les pudiera brindar no sería la más adecuada.

*"Es difícil concebir un modo ideal de agrupar a los alumnos y de organizar su aprendizaje que cumpla con todas las exigencias de quienes poseen necesidades educativas especiales. En buena parte depende del volumen de la escuela, del número de estos niños que se matriculan, de la naturaleza y variedad de tales necesidades y de los problemas que presenten en términos educativos. Por añadidura, también repercuten en las posibilidades al respecto el personal docente del centro, el currículum y el calendario junto con la disposición física de la escuela."* (Hegarty, et. al. 1998, p. 36)

Por otro lado, en éstas adecuaciones curriculares se consideran los distintos tipos de currículum, el cual finalmente es el que el alumno llevará a la práctica con el auxilio del profesor, sus padres y sus compañeros. El currículum puede cambiarse en algunos de sus componentes como los objetivos de la enseñanza o en ciertos contenidos para adaptarse a lo que el sujeto requiere. Existen diversos tipos de currícula, según Hegarty (1998, p. 66-70):

- Currículum general: prevalece la idea de que el alumno con déficits siguiera el mismo plan de estudios que tenían sus demás compañeros y los profesores, no existía cambio alguno, se pretendía que éste fuera capaz de llevarlo tal y como se había planteado desde un principio.
- Currículum general con alguna modificación: los estudiantes con deficiencias llevaban el mismo currículo, sólo que con algunos cambios a los objetivos o a los contenidos escolares, los apropiaban y los complementaban a los requerimientos de cada alumno.
- Currículum general con alguna modificación significativa: tomando como base el currículum general, se modificaban los horarios para las lecciones, los contextos en donde se realizarán para adecuarlo a las capacidades y habilidades del individuo.
- Currículum especial con adiciones: se retoman experiencias y actuaciones efectuadas en las escuelas de educación especial, considerando sus

diferencias con las escuelas regulares, para integrarlo al currículum de las escuelas integradoras.

- Currículum especial: las enseñanzas, los objetivos, los contenidos y las destrezas que se van a desarrollar son totalmente tomadas de los currícula de educación especial, no se toma en cuenta el currículum general de la institución que tiene el programa de integración.

Las modificaciones de los currícula tienen motivos bien definidos para que se lleven a cabo, en primer lugar porque se detecta que existe una necesidad de enseñanzas especializadas en determinadas áreas y, en segundo lugar porque podrían haber asignaturas que el alumno se le dificulte o no la requiera obligatoriamente, en cambio se ajustan materias o contenidos que sirvan para alcanzar las metas propuestas.

El papel de los profesores en estas escuelas integradoras tiene ventajas o repercusiones significativas en los alumnos, pues éste es quien va a tener a su cargo la mayor parte del tiempo a los individuos con déficits en sus aulas. Este debe estar capacitado en el trato de estas personas, saber qué tipos de ayuda necesita, qué materiales puede utilizar, qué tipo de estrategias de enseñanza son las más efectivas para que el grupo aprenda de la mejor manera los conocimientos planteados en el programa de estudio.

Se debe entender que habrá ocasiones que sus métodos no serán los adecuados y que tendrán que recibir ayuda de los profesionales especializados en el trabajo con estos niños. La cooperación y la comunicación que haya entre el profesor de apoyo y el profesor del aula regular permitirá que las opciones de enseñanza que se ofrecen y los resultados que éstas arrojan influirán en el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Ambos tendrán que acordar los horarios de atención, las ayudas correctas, los recursos materiales, las adaptaciones curriculares y las modificaciones en las lecciones.

Este trabajo se puede clasificar, como lo menciona Hegarty en 1998, en varios tipos de enseñanza: la enseñanza previa a la lección con el objeto de que el alumno al momento de entrar a tomar clases ya conozca el contenido a tratar en la lección y pueda por lo tanto participar activamente; la enseñanza especializada en el tiempo de la lección, la asistencia sobre los temas de clase en el transcurso de ésta se le dé la ayuda que solicite en esos momentos; la enseñanza de refuerzo o posterior a la clase, al término de la lección el niño asistirá con los profesores de apoyo para que estos le pregunten sobre el tema del día, con ello apreciarán el nivel de comprensión de la clase, qué tipo de vocabulario utiliza, entre otros. El profesor de apoyo previamente tiene una pequeña charla con el profesor para saber el contenido que les dará al grupo; el apoyo previo y posterior de la lección, en este tipo de enseñanza, el alumno recibirá auxilio antes y después de las sesiones.

En España, donde se han implementado las nuevas perspectivas en educación especial e integración, se tiene una ley que contempla como función primordial la de efectuar las modificaciones que se realizan al currículum, las estrategias de enseñanza – aprendizaje con el fin de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta ley llamada “Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo” (LOGSE) mencionada por el MEC, en 1996, plantea 6 puntos básicos a considerar cuando se pretende integrar a un estudiante con estas características:

- Comprensividad: que de acuerdo a las necesidades de cada alumno se realizará una propuesta curricular que permita alcanzar los objetivos de la enseñanza y se logre su formación y desarrollo personal.
- Atención a la diversidad: reconocer y respetar que somos diferentes en cuanto a experiencias y formas de aprender.
- Concepto de necesidades educativas especiales, donde se adecuan las ayudas pedagógicas a las necesidades de los estudiantes.

- Concepto del proceso enseñanza – aprendizaje, con base en una perspectiva constructivista: el alumno construye el conocimiento y el profesor es únicamente el guía para construirlo.
- Marco curricular de la reforma: permitir la autonomía de los centros educativos al realizar adaptaciones curriculares.
- Integración social: lograr un equilibrio entre los objetivos de la enseñanza, las capacidades de los alumnos y el contexto.

Este planteamiento educativo no sólo promueve la interacción de niños discapacitados con niños normales o que la concepción que se tenga sobre estos individuos cambie, sino que también apoya a que los niños eleven su nivel de autoestima. Esto se puede apreciar en una investigación realizada, en 1995, por Silvestre y Valero en Cataluña con niños sordos.

Este estudio se efectuó con una muestra de niños sordos y niños normales con edades comprendidas entre los 7 y los 17 años, se les aplicó una prueba donde reflejan en 20 líneas la respuesta a la pregunta ¿Quién soy yo?.

Los resultados comparativos entre los dos grupos de alumnos presentaron puntos en común, por lo que el nivel de autoestima era positivo. También se encontró que existían diferencias significativas en cuanto a la autodefinición de cada uno de estos grupos, los niños sordos tienen la preferencia de presentarse por su aspecto físico, mientras que los niños normales esta preferencia iba desapareciendo. En los resultados hubo un escaso número de adolescentes que se mostraron identificados con la sordera.

En Estados Unidos actualmente se han llevado a cabo diversas modificaciones en las concepciones, en los servicios y en las formas de evaluar a las personas con alguna discapacidad, comprobando una vez más que términos como: la integración social y educativa, los derechos humanos, la calidad de vida o la igualdad son utilizados cotidianamente al referirse a este tipo de personas.

Así, este país responde al llamado de los cambios con la Asociación Americana de Retraso Mental que, en 1992, creó un nuevo sistema de clasificaciones, resultado de la revocación del concepto de Retraso Mental, contemplando tres elementos clave como son: las capacidades propias del sujeto, el contexto en el que se desenvuelve y el funcionamiento de los servicios de apoyo.

Esta asociación propone el uso de tres pasos para evaluar esta discapacidad:

- *"Paso 1 (<diagnóstico>). Se diagnostica retraso mental si el CI está próximo a, o por debajo de 70-75, existen limitaciones significativas como en dos o más áreas de habilidades adaptativas, y el comienzo es anterior a los 18 años.*
- *"Paso 2 (<clasificación y descripción>). Describe la intensidad y limitaciones en las habilidades adaptativas (Dimensión 1), y las consideraciones psicológicas/emocionales (Dimensión 2); describe la salud física general del individuo e indica la etiología (Dimensión 3); y describe el ambiente actual de la persona así como el ambiente óptimo que facilitaría su idóneo desarrollo (Dimensión 4)*
- *"Paso 3 (<perfil e intensidad de los apoyos que se necesitan>). Identifica el tipo y la intensidad de los apoyos (intermitente, limitado, amplio, o generalizado) que se necesitan en cada una de las cuatro dimensiones."* (Schalock, 1999, p. 112)

Por ello, se contempló una nueva significación del término discapacidad. Según Schalock (1999), La Organización Mundial de la Salud en 1997 la define como "[...] *resultante de la interacción entre la discapacidad de una persona y las variables ambientales que incluyen el ambiente físico, las situaciones sociales y los recursos*" (Schalock, 1999, p. 80). En esta explicación, se observa la influencia de una visión ecológica de la discapacidad, donde el individuo que la tiene ya no

puede tratarse como un ente aislado o solitario sino como un miembro más de la sociedad porque tiene derechos y obligaciones como los demás, y que además convive y se rodea de otros sistemas como la familia, la escuela y la comunidad.

Según R. Schalock (1999, p. 79), la discapacidad se caracteriza, desde esta perspectiva, por:

- Tener el objetivo de que las personas discapacitadas puedan tener una vida independiente, que sean capaces de ser autónomos;
- Recibir servicios de apoyo y una educación integrada;
- Presentar una mejora en su calidad de vida;
- Dejar de recibir categorías sino que se centren en las necesidades dejando a un lado los diagnósticos clínicos.

Y además, se atienden las habilidades prácticas, que implican las tareas domésticas como el aseo, el vestido, entre otras; las habilidades cognitivas y de comunicación, que contemplan la posibilidad de entender el lenguaje, poder resolver problemas con cierto nivel de abstracción o realizar actividades de lectura y de escritura; y las habilidades sociales, que implican la socialización, la interacción, la participación, la relación con amistades.

Esto crea la necesidad de contar con servicios de apoyo que cuenten con: los recursos materiales, económicos o de personal necesarios para brindarlos; las funciones de administración de recursos, de acceso a las escuelas y a los servicios que la comunidad ofrece, de enseñanza académica, entre otras; la intensidad de los apoyos, que determina el tiempo de duración de los servicios, es decir, puede ser de: un periodo amplio, cuando la persona lo requiere diariamente y sin límite de tiempo; un periodo intermitente, el cual la persona no siempre requiere los apoyos; un periodo generalizado, que contempla todos los contextos y son necesarios para la supervivencia del individuo; y un periodo limitado, cuando la persona necesita menos apoyos; y se deben contemplar los resultados deseados.

Sin embargo, para que estos servicios sean de calidad se deben considerar aspectos como: los valores de la persona, la posibilidad de tener una vida de calidad y la situación económica para llevarlos a término.

Con esto, Estados Unidos contribuye a que las personas con determinada discapacidad puedan recibir educación y les permiten ser miembros activos de la sociedad.

Bélgica, es otro país que ha participado en las modificaciones de los conceptos de integración educativa y social, entre otros.

En esta nación, se aprecia con mayor claridad el trabajo que los investigadores han realizado para conseguir los cambios en las concepciones.

Antes de la intervención de los estudiosos, los servicios que eran proporcionados a las personas con discapacidad estaban a cargo de organizaciones religiosas.

Estas organizaciones, como menciona Van Hove (1999, p. 129 y 130) se distinguían por:

- recibir apoyos del gobierno;
- crear escuelas especiales, donde existían ocho tipos de colegios;
- ser auxiliadas por diversos profesionales especializados como eran pedagogos, psicólogos, logopedas, maestros de educación especial, entre otros.
- seleccionar a las personas a través de una evaluación clínica realizada por equipos multidisciplinarios independientes a las escuelas especiales;
- clasificar a los individuos por su discapacidad.

Ante esta situación en 1996, la comisión de educación de la región de Flandes, en Bélgica, decidió implementar la escuela inclusiva o integradora que recibiría a los individuos discapacitados apoyándolos y orientando a sus familias.

Para lograr lo anterior, en la Universidad de Gante, se comenzó la revisión y el seguimiento de lo que en Estados Unidos estaban realizando en la Asociación

Americana de Retraso Mental, con el propósito de obtener mayor información acerca de las teorías, las técnicas y la filosofía que fundamentaban estas ideas. En 1996, se iniciaron formalmente las investigaciones.

Se trabajó con los maestros, los padres y los alumnos que se incorporaron a este estudio. A algunos se les dio un curso de formación, a otros sólo se les impartió una breve sesión informativa.

Una vez realizado esto, los participantes expresaron sus pensamientos y sus experiencias, la mayoría tuvo una opinión positiva acerca de estas ideas innovadoras, pensaban que era importante obligar a las personas a cambiar y reflexionar acerca de las oportunidades y de las capacidades que pudieran desarrollar las personas discapacitadas.

Sin embargo, existieron profesionales que mostraban inseguridad ante esto debido a que argumentaban que disminuir la importancia de los resultados que proporcionaban los tests y las calificaciones que obtuvieran los individuos en el CI les impediría tener un punto de referencia sobre las capacidades y las habilidades de las personas discapacitadas, además de que perderían la comunicación existente con sus compañeros especialistas, sin olvidar que deberían sustituir el sistema de calificación de leve, moderado, o grave por otro tipo de evaluación. *"[...] Su experiencia les enseña que se considera que los datos cuantitativos son más <profesionales> que los datos cualitativos"*(Hove, 1999, p. 131)

Por todo esto, los investigadores de Bélgica concluyeron que no era fácil modificar los sistemas educativos que durante tanto tiempo prevalecieron en su país, y que además son pocas las organizaciones que están interesadas en participar en los cambios.

En nuestro país se están retomando todas estas ideas lo que está permitiendo que los niños con discapacidad sean integrados completamente en las escuelas regulares, sin ser considerados personas ajenas a los contextos educativos y sociales.

#### **1.4. La educación especial en México**

El apoyo brindado a las personas con determinada discapacidad en nuestro país tiene como precedente a la Escuela Nacional de Ciegos fundada en 1870 y la Escuela Nacional de Sordos creada en 1867, lo que abrió la posibilidad de que posteriormente se conformaran escuelas especializadas para otros tipos de discapacidades (niños con trastornos neuromotores, discapacidad intelectual, autismo, entre otros).

La atención de este tipo de alumnos y además de aquellas que tuvieran problemas de aprendizaje tenía un enfoque médico, clínico y calificadorio lo que ocasionaba, en las escuelas de educación especial o en las escuelas regulares, divisiones de acuerdo a lo que atenderían; contando cada una con un plan y programa de estudio específico.

Estos planes y programas de estudio contenían perfiles de ingreso que respondían a un diagnóstico que, basado primordialmente en el uso de pruebas estandarizadas, identificaba, seleccionaba y colocaba, según los resultados, a los niños en las escuelas. Quien no cubría el perfil quedaba fuera. Asimismo, sus objetivos, sus contenidos, su evaluación y su certificación eran independientes a los que se contemplaban en los programas de educación básica.

En la década de los setenta, la existencia de una población amplia de alumnos que cursaban la educación primaria, en especial los que en esos momentos estaban en primero y segundos grados, y que mostraban retrasos escolares en las asignaturas de mayor relevancia: español y matemáticas permitió que la Dirección General de Educación Especial pusiera en práctica un proyecto de investigación llamado "El Plan de Nuevo León", el cual tenía la finalidad de examinar las dificultades de los estudiantes en las áreas mencionadas tomando en cuenta sus necesidades.

Posteriormente, se impulsó el programa "Escuelas para Todos" reconociendo que esa problemática de los escolares podría tener una base no sólo

psicopedagógica sino también familiar, social y cultural. Es entonces cuando surgen los Grupos Integrados A y B y los Centros Psicopedagógicos.

#### **1.4.1. Origen y trayectoria**

##### *Proyecto General de la Educación Especial en México*

A partir de la década de los noventa, se reforzaron los cambios y las transformaciones en el campo de la educación, los acuerdos que se realizaban en el ámbito internacional sobre la necesidad de incorporar a personas con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares lo constataban.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Tailandia en 1990, y La Declaración de Salamanca, versa sobre las necesidades educativas especiales, efectuada en junio de 1994 en España, fueron los dos fundamentos básicos que permitieron a México comenzar las modificaciones necesarias al Sistema Educativo Nacional para que las nuevas perspectivas en educación se cumplieran con la mayor objetividad posible.

Para ello, en marzo de 1993, la Dirección de Educación Especial creó el proyecto general para la educación especial en México que contenía los siguientes 10 aspectos:

1. Eliminar por completo el sistema paralelo entre educación especial y educación básica.
2. Considerar a la educación especial como una modalidad de educación básica que "[...] requiere de un programa institucional que permita las equivalencias por los niveles educativos de educación preescolar, primaria y secundaria, abandonando así su condición segregadora" (SEP-DEE, Dic. 1996, p. 10)
3. Hacer prevalecer el concepto de no-exclusión permitiendo la mejora del servicio educativo.

4. Elaborar opciones de educación para la diversidad que cumpla con el derecho que todo los alumnos poseen a recibir una educación de calidad.
5. Establecer como programa de desarrollo que ofrezca calidad educativa de los alumnos al programa de integración.
6. Modificar la Ley General de Educación en su artículo 41, para que la integración educativa pueda ser llevada a cabo con un sustento jurídico.
7. Los servicios educativos llegarán al lugar donde sean requeridos.
8. Considerar la formación y actualización de los docentes, permitiéndoles responder a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales que reciban en sus aulas.
9. Mejorar los resultados de la integración educativa considerando e instalando el Consejo de Participación Social.
10. La integración educativa por sí sola es importante, sin embargo, también se deben involucrar y tomar en cuenta la integración social, cultural, de salud, de deporte, de recreación.

Lo anterior enfatiza la idea de dejar de lado por completo la atención médica que se proporcionaba a los alumnos para hacer prevalecer la atención a la diversidad *"[que] [...] no se reduce a la naturaleza pluriétnica y la pluricultural del pueblo mexicano, sino que es, además, abarcativa a los extranjeros que habiten el territorio nacional y a los menores con discapacidades."* (SEP-DEE-UPN, 1996, p. 50)

Este planteamiento, además de lograr la fusión de la educación especial y de la educación básica, condujo a la reorientación de los servicios en educación, como:

- No elegir a la población que solicitara el ingreso a las instituciones, principalmente de educación primaria.
- La creación de un currículum básico.

- Realización de las adecuaciones curriculares y modificación de los criterios de evaluación.
- En el ciclo 1994-1995, la organización de los servicios de apoyo considerando los diversos niveles escolares. Los grupos integrados A y B así como los centros psicopedagógicos se transformaron en las unidades de servicio de apoyo a la educación regular (USAER)

Ante este panorama se puede afirmar que: *"Nuestro país ha pasado por tres momentos en educación especial: a) creación de las condiciones para la emergencia y existencia de la educación especial entendida como una cultura propia con sujetos particulares y maestros con tareas especiales; b) configuración del sistema: se institucionaliza y se decide una política educativa; c) en la actualidad la política tiende a la integración."* (Hernández, 1997, p. 34)

## **CAPÍTULO II. INSTITUCIONES AL SERVICIO DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Los GI y los CPP fueron los servicios de apoyo que antecedieron a los que ahora se denomina las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Especial (USAER).

Estos servicios han contado con características específicas, políticas educativas y modelos de evaluación específicos que le han permitido su labor de apoyo. En este apartado se describen cada una.

### **2.1. Grupos Integrados**

Este servicio de apoyo, en una primera etapa tuvo un carácter experimental, y únicamente se aplicaba en algunos estados de la república y al haberse obtenido resultados positivos se incorporó a las escuelas del Distrito Federal. En una segunda etapa, los grupos integrados fueron servicios anexos a las instituciones educativas.

Su finalidad era, como afirma el manual de organización: *“Brindar atención psicopedagógica a los alumnos menores de 10 años que habiendo tenido experiencia escolar en primer grado de primaria, no han adquirido la lecto-escritura y/o el cálculo debido a problemas en el desarrollo de los procesos educativos básicos, con el fin de incorporarlos al proceso regular de aprendizaje”* (SEP-DGEE, 1984, p. 5) propiciando, además, un desarrollo integral.

Inicialmente se atendía a niños con discapacidad intelectual, enseguida se amplió el trabajo a alumnos con NEE, dificultades de aprendizaje, de lenguaje o de conducta, convirtiéndose así en un servicio ágil, económico y capaz de atender a todos.

Este servicio tenía, para su desarrollo, diez principios específicos que procuraban la mejora de los alumnos:

1. La individualización, lo que implicaba la realización de programas individuales respaldados por los intereses, la motivación, los procesos evolutivos y necesidades que los niños mostraban. Esto permitía reconocer que cada caso era único y por tanto diferente de los demás.
2. Una educación integral, lo que demandaba contemplar los contextos extraescolares que rodeaban al niño: la familia, la sociedad y la propia vida escolar. Esto para promover su socialización.
3. La función de sustitución o compensación, definida como: "*[...] iniciar la ejercitación de los sistemas aferentes, acorde con el grado de maduración del niño con invalidez física o mental,[...]*" (SEP-DEE, 1996, p. 29) consistente en el entrenamiento de habilidades motoras, perceptivas, entre otras, para permitir el desenvolvimiento en contextos escolares y extraescolares.
4. La estimulación sistemática dirigida, al presentar al infante estímulos que le permitan establecer contacto con su realidad.
5. La educación precoz y oportuna, para crear las condiciones más adecuadas para su desarrollo.
6. La libertad y actividad constante como expresión de la personalidad, al permitir el trabajo libre, espontáneo y constante.
7. La capacidad de autonomía y de autosuficiencia, fomentado los procesos que les propician promover la toma de decisiones propias.
8. La enseñanza unitaria, proporcionando los conocimientos prácticos para su vida cotidiana.
9. La enseñanza concreta, objetiva y funcional, mediante la utilización de material didáctico llamativo e ilustrativo que sea tomado de la propia naturaleza, hecho por ejemplo de material reciclado.
10. La adaptación social, tendiente a insertar al niño a la sociedad, dejando a un lado la creencia de que son personas destinadas a trabajos meramente laborales.

Sin embargo, antes de continuar la explicación es necesario puntualizar las diferencias existentes entre los grupos integrados A y B.

*"[...] el servicio de grupos integrados A se avocó a dar atención a los alumnos reprobados en el primer año por problemas de aprendizaje y cuyo resultado en la Prueba de Monterrey<sup>4</sup> se localizará en el perfil intermedio.*

*"El servicio Grupos Integrados 'B' debía atender a los alumnos con problemas de aprendizaje más severos cuyo resultado en la misma prueba se ubica en el perfil bajo. La problemática presentada por esta población implica además de los problemas en el aprendizaje, deficiencias en los aspectos cognitivos, socioafectivos y psicomotor." (SEP-OEA, 1988, p.7)*

### **2.1.1. Políticas Educativas**

La creación y la puesta en práctica de este servicio tuvo como sustento jurídico la Ley Federal de Educación, en cuyo artículo 15 define la orientación del currículo, especificando lo siguiente: *"El contenido de la educación se definirá en los planes y programas, los cuales se formularán con miras a que el educando:*

- I. Desarrolle su capacidad de observación, análisis, interrelación y deducción.*
- II. Reciba armónicamente los conocimientos teóricos y prácticos de la educación.*
- III. Adquiera visión de lo general y lo particular.*
- IV. Ejercite la reflexión crítica.*
- V. Acreciente su aptitud de actualizar y mejorar los conocimientos y,*
- VI. Se capacite para el trabajo social útil." (SEP-OEA, 1988, p. 7)*

De acuerdo con los documentos consultados el enfoque del currículum utilizado por estos grupos planteaba una visión constructivista del aprendizaje permitiendo a los educandos adquirir aprendizajes significativos, reflexionar,

---

<sup>4</sup> Este instrumento examina los niveles de pensamiento matemático y lógico y la lengua escrita.

explorar, descubrir, recobrar el gusto por aprender, reconocer los numerosos contextos de aplicación del conocimiento; así como trabajar con contenidos acordes con el estadio de desarrollo en el que se encontraran.

### **2.1.2. Características**

Estos grupos estaban constituidos, como mencionaba Mayagoitia en 1997, por un máximo de 20 a 25 alumnos, asesorados por maestros capacitados en cursos, seminarios y en las metodologías que les permitían el acceso a los contenidos.

Los estudiantes eran ingresados cuando:

- cursaban el primer grado y necesitaban el apoyo.
- presentaban una edad de seis a diez años.
- reprobaban el primer año y se quedaban sin atención porque el número de alumnos que recibían el servicio ya estaba completo.

La población con la que trabajan los grupos integrados B tenían características propias que mostraban su posible ingreso, por lo que se retomaban los aspectos: sociales, económicos, culturales, físicos y psicológicos o emocionales.

#### Aspectos sociales

En estos aspectos se consideran:

- La familia, al ser éste el contexto en el cual el niño tiene su primer contacto social. Situaciones como la desintegración familiar, los problemas económicos, la ausencia del padre o la madre; el alcoholismo o la farmacodependencia de alguno de ellos pueden influir directamente en su proceso educativo.
- La alimentación, por cuanto a qué tipo de alimentos, la calidad y la cantidad de estos de igual manera tiene repercusiones en el rendimiento escolar del niño.

- La salud, problemas como la desnutrición, motores o neurológicos.
- La escolaridad de los padres, ya que puede dar pauta de si el escolar tiene o no colaboración de los padres para resolver sus tareas escolares.

#### Aspectos económicos.

Esto permitía conocer si el estudiante cubre las necesidades básicas que le permitan tener un desarrollo físico y emocional apropiado como: la alimentación, la vivienda, la salud, el transporte, el vestido y el acceso a actividades culturales y deportivas.

#### Aspectos físicos

Se contemplaban niños con problemas adquiridos durante el desarrollo prenatal, tales como enfermedades de la madre durante el embarazo, intentos de aborto, el uso incorrecto de medicamentos; así como de naturaleza perinatal: traumatismo, parto difícil o prematuro; o bien postnatal: enfermedades, desnutrición.

#### Aspectos psicológicos o emocionales

Principalmente se atendían problemas de relaciones familiares, autoestima, problemas de personalidad, entre otros, estableciendo un constante contacto con los padres.

Por otra parte, el servicio duraría seis años, la determinación del periodo este tiempo obedeció a diversas razones:

*"1. Los niños requieren un mínimo de 6 años para alcanzar los conocimientos, habilidades y destrezas de una educación elemental terminal.*

2. *Se pretende que en este tiempo la población cubra los objetivos generales del servicio y se alcance el perfil establecido.*

3. *El trabajo psicopedagógico está organizado para que la población que se atiende, adquiera los contenidos programáticos en 6 años, lo cual le permitirá integrarse a centros de capacitación para el trabajo en otras instituciones educativas según sus capacidades e intereses.”*(SEP-OEA, 1988, p. 23)

Por ser la población diferente, la atención que recibían por tanto era diferente, *"Requieren de un trabajo escolar que estimule su desarrollo cognoscitivo, que les permita vincularse con su medio físico, sociocultural y psicosocial, a través de la vivencia directa, mediante la exploración e investigación de los fenómenos, problemas o situaciones de aprendizaje propias y adecuadas a su nivel y ritmo de asimilación.”* (SEP-OEA, 1988, p. 25)

Los especialistas que conformaban los grupos integrados eran: el director de la unidad, el maestro del grupo, el terapeuta de lenguaje, psicólogos, trabajadores sociales, quienes tenían funciones muy específicas y entre los cuales existía una comunicación abierta.

Prueba de lo anteriormente expuesto fue la experiencia obtenida en el Centro Escolar México ubicado en el Distrito Federal, que estaba constituido por seis escuelas, donde se contó con el apoyo de *" 4 psicólogos, 2 sociólogos, 1 maestro especialista en menores inadaptados, 1 pedagogo, 5 médicos, 4 trabajadores sociales y 5 maestros especialistas en deficiencia mental y trastornos de lenguaje.”* (SEP-OEA, 1988, p.45) quienes trabajaron en diversas áreas, por ejemplo: la médica, en la cual realizaban exámenes de oído, de vista, del aparato locomotor, del grado de discapacidad presentado por los alumnos, del aparato fonoarticulador, además de factores como desnutrición y salud en general.

En el área psicológica, se hacía uso de una batería de pruebas estandarizadas como: el dibujo de la figura humana, la cual permite evaluar aspectos emocionales así como de maduración motora y cognoscitiva; el dibujo de

la familia, proporciona información acerca de cómo percibe el niño las relaciones entre los miembros de la familia y cómo él está incluido en este sistema; o el test de Laretta Bender, encargado en evaluar la percepción visomotora del alumno.

En el área pedagógica, se determinaba el nivel académico en el que se encontraban los estudiantes y se manejaban pruebas colectivas para reducir el tiempo de su aplicación.

Por último, en el área social, se analizaba la situación social de los involucrados.

Su población estuvo conformada por 376 alumnos, localizándose mayores dificultades escolares entre los ubicados en los niveles de preescolar y primero de primaria.

El trabajo de los grupos integrados, en este centro, se enfocó a los estudiantes del nivel preescolar y primaria por considerar que su trabajo debía tener carácter preventivo.

Con los resultados obtenidos se pudo confirmar: la integración de algunos alumnos a las escuelas regulares o la canalización de éstos a las escuelas especiales.

### **2.1.3. Modelo de Evaluación Clínica de los alumnos**

En este tipo de evaluación existe una característica que debe ser mencionada: el trabajo es individualista, es decir, la atención que se le proporcionaba a los estudiantes con retrasos académicos era realizada en centros de apoyo ubicados fuera de las instituciones educativas a las que asistían los niños. Sin embargo, los grupos integrados estaban dentro de las escuelas regulares, con la diferencia de que tenían un aula especial para éstos.

En los centros de apoyo laboraban psicólogos, quienes utilizaban tests estandarizados para efectuar el diagnóstico de los alumnos, lo que demuestra que

este tipo de evaluación era cuantitativa, ya que asignaban un número y, por lo tanto, una categoría a los alumnos de acuerdo con los resultados obtenidos.

Con este referente, se hace necesario explicar la manera en cómo se realizaba la evaluación de los alumnos remitidos a los grupos integrados.

Los niños que recibían apoyo de estos servicios eran aquellos que reprobaban el primer grado de primaria, presentaban problemas de aprendizaje y deficiencias en diversas áreas como la psicomotriz, la social o la cognitiva.

La Prueba Monterrey fue el principal instrumento utilizado por los psicólogos y profesores, conocedores de la teoría psicogenética, que laboraban en los grupos integrados.

*Ésta "[...] es una prueba psicológica (psicogenética) de aplicación individual o masiva [...] [contando] [...] con tres áreas de exploración [...] Las áreas consistían en: ADQUISICIONES ESCOLARES, como lecto-escritura y cálculo elemental-aritmético; MADURACIÓN perceptivo-motriz, que después se concibió como FUNCIONES CEREBRALES SUPERIORES; y CONCEPTUALIZACIÓN."* (Gómez-Palacio, 1981, p. 1 y 5)

- Las adquisiciones escolares. Este aspecto era considerado como la evaluación previa a la aplicación de la Prueba Monterrey, ya que seleccionaba a los estudiantes apoyado de la información obtenida en el cuestionario del maestro.
- Las funciones cerebrales superiores relacionada con las nociones elementales de la lengua escrita. Este aspecto lo definen los autores Gómez-Palacio *et.al.* (1981, p. 3) la lecto-escritura es un instrumento que exige ciertas destrezas para adquirirla, dominarla y manejarla y, para entender mejor lo anterior, integran el concepto de *función* cuyo significado tiene que ver con las exigencias del medio y no del tiempo según la edad de la persona, ya que anteriormente entendían a la *maduración* como el crecimiento de la estructura orgánica a causa de la edad.

A este respecto, se encontraba en la Prueba Monterrey, la parte que valoraba las nociones elementales de la lengua escrita, donde se exploraban:

- ▶ Las concepciones que el alumno tiene de las oraciones escritas, su comprensión y posteriormente las partes en que está conformada. Para lograr esto se le mostraba al estudiante una oración, de la cual se derivaban una serie de preguntas.
- ▶ La noción de la palabra escrita, es decir, al niño se le decía una palabra y tenía la libertad de escribirla como él considerara adecuada. En este caso, no era necesaria la ortografía correcta.

El objetivo de estas dos exploraciones era que la persona que registraba los resultados del niño, podía fácilmente ubicarlo en los niveles y las categorías de la palabra escrita asignadas para planear su trabajo posterior.

- La conceptualización relacionada con las nociones elementales de los números naturales. En este aspecto de la prueba se evaluaba la manera en cómo el estudiante conceptualizaba a los números naturales.
  - ▶ Es importante mencionar que en las nociones elementales del número natural se consideraban tres operaciones lógicas: la clasificación, la seriación y la conservación de la cantidad, por lo que cada una tenía ejercicios y materiales didácticos propios para su valoración, por ejemplo, para la clasificación se utilizaban figuras geométricas de distinto tamaño, color, forma y grosor; para la seriación se usaban regletas de madera con diversos tamaños; y finalmente para la conservación empleaban fichas de colores y bolsas de plástico.

Los resultados obtenidos servían para ubicar al niño en el estadio de desarrollo correspondiente, propuesto por Jean Piaget.

Así, se puede afirmar de que la Prueba Monterrey estaba fundamentada teóricamente por la teoría psicogenética de J. Piaget, debido a que "*[permitía] [...] verificar más precisamente los distintos niveles por los que eventualmente transita la construcción del niño. Tanto en el NÚMERO NATURAL como en la LENGUA ESCRITA.*" (Gómez-Palacio, 1981, p. 34)

Pero no sólo la Prueba Monterrey era utilizada para evaluar a los niños de grupos integrados, también las baterías de prueba conformadas por el test psicométrico de Wisc-RM y la prueba Terman Merrill, los cuales determinaban el coeficiente intelectual; el test de Mariane Fostrig, el cual indica el grado de desarrollo madurativo en la coordinación viso-motora; la prueba Bender, donde se conoce el grado de coordinación viso-motora y la probabilidad de existencia de daño cerebral; el test de la figura humana, donde se valora la edad mental y finalmente la prueba llamada frases incompletas de personalidad. g

## **2.2. Centro Psicopedagógico**

Los CPP, como se señala en el manual de organización, "*[...] son instituciones en las cuales maestros especializados, psicólogos, médicos especialistas y trabajadores sociales y terapeutas de lenguaje, laborando en equipo, realizan detección, diagnóstico individual y tratamiento multidisciplinario de los problemas de aprendizaje de dichos niños.*" (SEP-DGEE, 1984, p. 22) con el objetivo de brindar a los alumnos que asistían a la escuela primaria, en los grados de 2do. A 6to., una atención psicopedagógica. Eran canalizados por las mismas escuelas o por el centro de diagnóstico y canalización correspondiente.

### **2.2.1. Políticas Educativas**

#### *Antecedentes de la Modernización Educativa*

*"La historia reciente de la educación básica en México está marcada por un proceso de enorme crecimiento y expansión, facilitado por dos grandes esfuerzos*

*de planeación educativa: El Plan de Once años (1959) y el Programa de Primaria para Todos los Niños (1976-1982). Fue gracias a estos procesos de planeación que el sistema educativo mexicano logró, por primera vez en 1980, asegurar la oferta a todo aquel que solicitara ingresar a la educación primaria.” (De Sierra, 1991, p. 147)*

Con estos antecedentes se puede distinguir el reconocimiento que se le hizo a la educación escolar, principalmente de la educación básica, en los ámbitos donde está inmersa.

El mandato del presidente Miguel de la Madrid Hurtado, enfrentó tropiezos que impidieron el desarrollo y crecimiento económico y social de la nación, y de los ciudadanos, y por lo tanto en el campo educativo, entre los cuales destacaban: la disminución en la población estudiantil a las escuelas primarias por diversos factores como la deserción o la falta de interés por finalizar los estudios; la carencia de profesorado; la cancelación o disminución de los programas especiales como el Programa de Recuperación de niños con atrasos pedagógicos que en el periodo de 1979-1982 tuvo bastante éxito; o la deficiencia terminal, etcétera.

Hubo posibles indicadores de las causas de problemas del sistema educativo, en este periodo presidencial, por ejemplo: *“Los efectos del crecimiento de la deuda externa, agudizados por la caída de los precios del petróleo, condujeron a un descenso del crecimiento del producto interno bruto, y a una creciente proporción de la decreciente riqueza nacional destinada al pago del servicio de la deuda.” (De Sierra, 1991, p. 152)* provocando repercusiones negativas como la devaluación de la educación en el mercado laboral o el menosprecio del trabajo realizado por los maestros.

Estas circunstancias dieron paso a que, al inicio de su gobierno, Carlos Salinas de Gortari comenzara la revisión del Sistema Educativo Nacional encontrando datos interesantes:

- La desvinculación en los contenidos y las metodologías utilizadas en el aula de los distintos niveles educativos, la ausencia de continuidad y secuencia entre los mismos; es decir, los contenidos tratados en preescolar, en ocasiones, no tenían relación con los que posteriormente se revisarían en la primaria.
- Este desfase en los contenidos y en las metodologías dificultaba la entrada a las instituciones de niveles superiores.
- La disminución de la eficiencia terminal, donde la situación escolar de la población era preocupante, *"50 de cada 100 alumnos termina la primaria, y uno de cada 1000 que inicia la primaria concluye la licenciatura"* (Larrauri, 1993, p. 32) lo que indicaba el grave conflicto que existía en la educación.
- La desigualdad en la oferta de servicios educativos; es decir, las escuelas llegaron bastante tarde a las zonas rurales o marginadas.
- El bajo promedio en la escolaridad de los mexicanos.
- La desvinculación entre lo aprendido en la escuela y lo aprendido en su vida cotidiana.
- Las altas tasas de reprobación.

De esa manera, la deficiente o mala calidad de la educación, se tradujo en bajo rendimiento escolar, lo que, a su vez, trajo consigo el pago de salarios bajos, e incluso el desempleo, y al mismo tiempo impidió el desarrollo productivo del país.

### *La Modernización Educativa*

Primeramente, en 1989, para conocer los aspectos que se incorporarían al Programa de la Modernización Educativa (PME), se hizo necesaria la recolección de opiniones que los actores involucrados -profesores, investigadores, padres de familia, directivos y alumnos- en la educación tenían del Sistema Educativo Nacional. Los resultados arrojaron, en la consulta nacional que se realizó, datos que permitieron iniciar la elaboración de la propuesta.

Por ello, la política educativa que planteó Carlos Salinas de Gortari en su gobierno, tenía como fundamento el Programa de la Modernización Educativa y el Plan Nacional de Desarrollo. Este último "*[...] se ha estructurado en congruencia con los tres Acuerdos Nacionales propuestos por el Presidente [...] esto es, el Acuerdo Nacional para la Ampliación de Nuestra Vida Democrática; El Acuerdo Nacional para la Recuperación Económica con Estabilidad de Precios y el Acuerdo Nacional para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida. [...] La educación forma parte de las propuestas para el Acuerdo Nacional para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida.*" (Larrauri, 1993, p. 36) De ese modo, era su puesta en práctica se esperaba:

- Mejorar la calidad de la educación.
- Incrementar la escolaridad de los mexicanos.
- Descentralizar la educación.
- Permitir la participación de la sociedad en asuntos educativos.

Los nuevos planteamientos en el ámbito educativo, apuntaban a abatir el rezago educativo que era evidente, y a poner tal objetivo en el marco de las exigencias internacionales que solicitaban a México alcanzar el desarrollo económico que otros países ya habían logrado.

Así, la modernización educativa fue visualizada como "*[...] prioridad nacional para replantear, redefinir e incorporar de manera concertada, las estrategias, contenidos y métodos más convenientes en cada nivel educativo para responder a las nuevas realidades del país.*" (Poder Ejecutivo Federal, 1994, p. 336) Por ello, Teresa De Sierra, (1991, p. 156) menciona que los currícula que orientarían las prácticas educativas se concibieron contemplando los conceptos de relevancia, eficacia, equidad y eficiencia.

La relevancia implicaría que los contenidos y los objetivos fueran significativos en la vida de los estudiantes, es decir, que los conocimientos escolares fueran altamente formativos y útiles.

La eficacia responde a la necesidad de que los alumnos alcancen un adecuado dominio de los objetivos y de los contenidos. Se hace relevante la idea de nivel de aprendizaje.

La equidad trata de atender a todos los alumnos según sean sus necesidades y características individuales, lo que permitiría la adquisición de conocimientos sin ningún tipo de discriminación.

La eficiencia, por su parte, se refiere a los resultados de la educación en relación con los recursos necesarios.

### **2.2.2. Características**

Este servicio se caracterizaba porque el apoyo recibido por los estudiantes se realizaba en el turno alterno al que asistían a la escuela; es decir, si tomaba clases por la mañana, se presentaba a recibir su sesión en la tarde, lo cual no sustituía el apoyo que su institución educativa debía prestarle; ya que lo complementaba. Los educandos no dejaban de asistir a las escuelas.

Los grupos que se organizaban eran pequeños: para problemas de aprendizaje sólo se conformaban de cuatro o cinco alumnos máximo, con sesiones de 80 minutos al grupo completo y 45 minutos individualmente, 2 ó 3 veces a la semana; para los problemas de lenguaje eran 2 ó 3 alumnos por grupo, sus sesiones tenían una duración de 60 minutos en grupo y 30 minutos individual.

La permanencia de los alumnos en estos centros era hasta de 18 meses, o por el lapso que el maestro en turno determinaba. Cuando requiriera más tiempo, la situación se discutía entre el director y el equipo de especialistas.

La selección y el ingreso de los niños se realizaba mediante una entrevista inicial realizada por el especialista, quien analizaba el caso tomando en cuenta la edad, los antecedentes académicos y el problema, y decidía si era pertinente la ayuda solicitada.

Una vez aceptado el alumno, el siguiente paso era la realización de una evaluación psicopedagógica para posteriormente efectuar el diagnóstico, el programa de atención y su intervención.

### **2.2.3. Modelo de evaluación clínica de los alumnos**

Dolors afirma que "[...] *la psicología clínica ha penetrado en la escuela con la finalidad de estudiar que tipo de desajuste presentaba el niño. De esta forma todo el instrumental conceptual clínico y sus técnicas de intervención se han aplicado al campo escolar en una transposición simplista de los esquemas de trabajo y los modelos referenciales desde la consulta psicológica y psiquiátrica al marco educativo.*" (Dolors, 1998, p. 98) por ello, se afirmaba que la psicología, principalmente clínica, intervino, en el campo de la educación, a través de las aportaciones que hizo A. Binet, en cuanto a que él consideraba necesario separar a los alumnos cuyos problemas ya sean escolares, emocionales o físicos les impidieran alcanzar los niveles esperados en las escuelas.

Lo anterior provocó la creación de las pruebas estandarizados que clasificaban, y etiquetaban a los alumnos con problemas de aprendizaje. Éstas eran aplicadas por el psicólogo quien daba cuenta de las diversas patologías, cuantificando los resultados y señalando las diferencias, por lo tanto, él brindaba la ayuda terapéutica correspondiente.

La medicina también formó parte del trabajo que implantó la psicología, así la labor de estas disciplinas se caracterizaba por ser individualista, lo cual originó un modelo evaluativo muy utilizado en las escuelas de antaño, donde la intervención y el tratamiento de alumnos con fracaso escolar eran destinados a instituciones ajenas a la misma escuela y a los mismos profesores.

Este modelo es conocido como *asistencial o clínico*, y estaba dirigido por especialistas que, orientados por la información obtenida en la escuela por medio

de un prediagnóstico, ocupaban su tiempo en “curar a los enfermos” que mostraban en ella problemas de desajuste.

Pero no sólo este método se caracterizaba en concentrar sus esfuerzos terapéuticos en el estudiante, sino que también se distinguía por:

- Tratarse de una evaluación que debía ser efectuada por psicólogos o médicos.
- Basarse únicamente en las dificultades o errores del alumno.
- Contemplar la elaboración de programas individuales que resolvieran las dificultades.
- Realizar su diagnóstico en un lugar ajeno a la institución educativa.
- No considerar en sus programas los objetivos, los contenidos o las actividades propuestas en los planes de estudio que utilizaban las escuelas.

Por lo que, con esta evaluación permitía que la escuela depositara en el psicólogo la responsabilidad de solucionar de manera inmediata los errores cometidos y las dificultades presentadas por los alumnos con problemas de aprendizaje.

Sin embargo, es necesaria la exposición de aquellos recursos evaluativos, que servían en la valoración de los aspectos emocionales y de desarrollo cognitivo de los estudiantes que requerían el apoyo de los centros psicopedagógicos, ya que estos servicios tenían el objetivo de “*Dar tratamiento al menor con problemas de aprendizaje y de lenguaje, valiéndose de las áreas operativas especializadas, [es decir] [...] pedagógicas, de lenguaje, psicologías y trabajo social*” (Guevara, H. 1984, p. 16). Asimismo, cada una de estas áreas tenía objetivos establecidos, los cuales se hacían cumplir de diversas maneras.

### *Área pedagógica*

Sus objetivos, por mencionar algunos, son:

- "Dar elementos que ayuden a consolidar en el menor, los procesos básicos que intervienen en el aprendizaje como: memoria, atención, concentración, percepción.
- "Programar actividades de acuerdo a la edad cronológica, nivel de maduración y al desarrollo intelectual.
- "Trabajar áreas académicas: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales y no académicas: percepción y psicomotriz." (Guevara, 1984, p. 17 y 18)

Para conocer si se cumplían, se realizaban evaluaciones por objetivos cada 6 o 12 meses, éstas eran elaboradas por la Sep y tenían la finalidad de conocer el nivel de conocimiento académicos de los alumnos de acuerdo al grado escolar.

#### *Área de lenguaje*

Algunos de los objetivos contemplados para esta área eran:

- *"Habilitar áreas fonológicas, semánticas, sintácticas y pragmáticas.*
- *"Ejercitar mediante gimnasia activa-lingual y labial problemas de dicción y articulación.*
- *"Alcanzar el nivel de desarrollo lingüístico correspondiente al área de edad mental y cronológica." (Guevara, 1984, p. 18)*

Se comprobaba el cumplimiento de estos objetivos de varias maneras:

- Con un examen de articulación, con el fin de corroborar los fonemas alterados.
- Con un examen de habilidades para la exploración y comprensión del lenguaje, el cual demostraba el aprendizaje fonoarticulado y la discriminación de sonidos.
- Con un test parcial de Alicia Descoedres, el cual arrojaba información acerca del nivel de coeficiente lingual y la edad lingual.

### *Área psicológica*

Los objetivos que se pretendían alcanzar eran:

- *"Fomentar confianza.*
- *"Diagnosticar las áreas de desarrollo y deficiencia.*
- *"Apoyar psicológicamente.*
- *"Orientar a la familia."* (Guevara, 1984, p. 19)

En primera instancia, para el logro de los objetivos, se hacía una entrevista inicial a los padres del niño candidato al servicio; el objetivo principal de lo anterior es que el especialista -el trabajador social- obtuviera datos significativos acerca del desarrollo del niño, entre los que se encuentran: la edad, los antecedentes académicos y de desarrollo madurativo y profundizar en el problema por el que había remitido.

Enseguida, el psicólogo del centro aplicaba una batería de pruebas, la cual estaba conformada por tests estandarizados como: el de Bender, el de la figura humana, el Wisc-RM, o el dibujo de la familia. Estas pruebas arrojaban información acerca de los niveles de maduración viso-motora, el coeficiente intelectual, la personalidad o las relaciones existentes con los miembros de su familia.

Una vez terminada la evaluación, se inicia concretamente el trabajo con el niño diseñando un programa especial para ello.

### **2.3. Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)**

Después de las modificaciones elaboradas al artículo 3º y a la Ley General de Educación. Los grupos integrados y los centros psicopedagógicos se transformaron en las USAER. Hay que aclarar que no son lugares físicos sino que son servicios.

*"Las USAER son instancias técnico-operativas que apoyan en la atención de menores con necesidades educativas especiales. Cada USAER trabaja en cinco escuelas a través de equipos multidisciplinarios con modalidades itinerantes o permanentes apoyando, supervisando y asesorando a padres, maestros y alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular."* (SEP-DEE, 1996, p. 15)

Tienen 5 acciones fundamentales: efectuar una evaluación inicial, la formulación del plan de trabajo, la intervención, una evaluación continua y el seguimiento.

En la actualidad, el trabajo de estas unidades comienza a ser reconocido por los miembros de las instituciones y por la sociedad, aceptando que éstas permiten una mejora en el desarrollo intelectual, social, físico y emocional de los alumnos que son atendidos en ellas, de los cuales muestra es el "teatro interactivo Rumilda", organizado por los profesionales de las unidades III-19 y VII-15, con el objetivo de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales, para lo cual han realizado adaptaciones curriculares, según los niveles y las necesidades de los estudiantes, de los seis grados de la escuela primaria.

Este trabajo se ha logrado desde el ciclo escolar 1999-2000, con una población de 3000 niños de los turnos matutino y vespertino favoreciendo sus habilidades educativas como hablar, escuchar, escribir, leer, entre otras.

El cuento que es utilizado en esta obra ha sido modificado conforme a las características de los alumnos, apoyado por materiales didácticos como son los muñecos de varilla.

Asimismo, se implementó un buzón que permitió a los pequeños tener contacto con los personajes de la obra, quienes, a su vez, les respondían las dudas y comentarios que pudieran tener.

Los resultados han sido benéficos. Los alumnos de primero y segundo grado se han visto favorecidos en el desarrollo de sus habilidades para hablar, escribir o

leer. Los estudiantes de quinto y sexto grados, aumentaron su creatividad al elaborar cuestionarios y resúmenes con dedicación.

*"[Los estudiantes] [...] concluyeron que es 'importante la amistad, el respetarnos tal como somos, jugar todos sin hacer menos a nadie, que todos tenemos el derecho a jugar sin importar como somos, en fin lo importante es la convivencia entre todos'"*(Godoy, 2000, p.4)

### **2.3.1. Políticas Educativas**

Una vez realizado el documento llamado "Bases para una política de educación especial" se elaboró una nueva política educativa donde se hace mención de manera constante de los términos de la integración educativa y las NEE. El artículo 41 en especial hace referencia a los individuos con diversas discapacidades y sus derechos. Éste a su vez queda respaldado por el artículo 3º Constitucional.

Sin embargo, en el artículo 39 de la misma ley se evidencia que la educación especial no sólo debe darse en las instituciones especializadas, sino que también se permite en las escuelas regulares. Con ello, se justifica la instalación de los servicios de las USAER en las escuelas "normales".

Nuevamente es relevante considerar como punto de partida al Programa para la Modernización Educativa que se puso en práctica durante el periodo de 1989 a 1994, en las transformaciones del Sistema Educativa Mexicano, surgido porque *"[...] se advirtió la necesidad de profundizar en la reforma y durante el mes de mayo de 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), donde la S.E.P., los gobernadores de los estados y los representantes del S.N.T.E., pactan una profunda reestructuración del sistema educativo a partir de tres ejes: reorganización del SEN, reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración social de la función magisterial."*(SEIEM, 2000, p. 5)

Posteriormente, ya en el periodo presidencial 1995-2000, entra en vigencia el Plan Nacional de Desarrollo, en el cual se acentúa el esfuerzo por integrar a las personas con alguna discapacidad, y de enfatizar el hecho de que tienen los mismos derechos y obligaciones que todo ciudadano tiene.

El Programa de Desarrollo Educativo destaca que un elemento que puede auxiliar en la atención de los niños con necesidades educativas especiales es "*[...] la creación de unidades de apoyo a las escuelas regulares que presten servicios a niños con discapacidades. [Al mismo tiempo] [...] a los maestros, a los niños con n.e.e. y las familias de éstos.*" (SEIEM, 2000, p. 6)

#### *La integración educativa y escolar en México*

*"[...] la adopción de nuevas perspectivas psicológicas y pedagógicas, de naturaleza cognitiva, constructivas y genéticas, en el diseño de los recursos teórico-metodológicos de la práctica profesional en educación especial, se reconceptualizaron, de una manera bastante sensible, los procesos de aprendizaje y las dificultades que surgían en éste."* (SEP-SNTE, 1997, p. 17) por lo que la integración en nuestro país cobra importancia en 1980 con la iniciativa que la Dirección General de Educación Especial realizó en el documento llamado "Bases para una política de educación especial".

Este documento considera que la integración permitirá a los sujetos con necesidades educativas especiales el acceso a la formación básica que se proporciona en las escuelas regulares.

Sin embargo, en México se visualiza una especificación entre la integración educativa y la integración escolar. La primera hace referencia al acceso y permanencia de los niños en las escuelas regulares, ya que los marcos legales que rigen la educación obligan a las instituciones a cumplir con esos requerimientos. Tuvieron que dejarse de lado los perfiles de ingreso que en un principio se efectuaban, y que, lógicamente, conducían a la segregación.

De esa manera, la integración escolar "[...] *no es un objetivo, es una opción cuya estrategia radica en que los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, cursen la educación básica en una escuela regular de acuerdo a las condiciones del alumno, de la escuela y de los padres de familia, buscando todo el tiempo que esta integración no sólo beneficie al alumno con necesidades educativas especiales sino a todos los alumnos de la escuela.*" (SEP-SNTE, 1997, p.19)

La integración educativa tiene características muy precisas, como menciona Alarcón (1997, p. 28):

- Es un *proceso* por el que se hace que los maestros, padres y profesionales permitan a los alumnos un desarrollo integral.
- Es un *medio* que beneficia a todos los alumnos.
- Se considera un *esfuerzo* que involucra a todos los contextos que rodean al niño.
- Es una *orientación* que contempla la formación y actualización de los profesores.

Pero estas características deben ir acompañadas por condiciones que todos los implicados en el proceso tienen que cumplir: la voluntad y la aceptación por parte del director del plantel y del maestro que se hará cargo del alumno con necesidades educativas especiales; la utilización de un currículum flexible y la participación social.

En el Proyecto de Monterrey se contemplan un par de retos que se alcanzarían en el transcurso de la aplicación de la propuesta: En primer lugar está la vinculación de los servicios de educación especial y los de educación básica; y en segundo se consideran los principios de normalización, que Bank-Mikkelsen anteriormente había postulado, de integración y de individualización.

Para que la integración de un niño con NEE sea satisfactoria, hay que destacar las modalidades señaladas en el cuaderno de integración educativa

número 2 de 1994, que le permiten progresar de acuerdo con su desempeño académico, ya que le es posible:

- Estar integrado en una aula de apoyo recibiendo apoyo psicopedagógico.
- Estar, igualmente, integrado en una aula de apoyo, con el mismo horario de la escuela regular, teniendo contacto con otros alumnos en los espacios comunes, como el patio.
- Contar con un horario alterno al de la escuela regular, asistir al aula de apoyo y recibir la orientación de los especialistas.
- Asistir a los cursos normales pero cuando existan contenidos con mayor complejidad se le auxilia en el aula de apoyo.

Sin embargo, en la implementación de la integración educativa a las escuelas regulares hubo deficiencias, como puede verse en las palabras de P. Hernández: *"[...] las discusiones de política educativa presentaron los vicios recurrentes del sistema: no se hizo partícipes a los maestros del proceso y se les obligó a acatar una disposición oficial, [...] las discrepancias entre la preparación del maestro y las necesidades que emergen del nuevo modelo. Aquí se hace evidente el manejo burocrático de propuesta para la lectoescritura y matemáticas, el empeño en concebir y diagnosticar problemas de aprendizaje desde la psicometría, el alejamiento entre la educación regular y la especial, [...] y el desconocimiento del programa de educación primaria, que en mucho explica la resistencia para instrumentar la integración educativa."* (Hernández, 1997, p. 37 y 38)

### **2.3.2. Características**

Estas unidades de apoyo están conformadas por director, un grupo de maestros especialistas en el área de aprendizaje y por un grupo de especialistas en áreas como psicología, lenguaje y trabajo social. Estos grupos forman equipos multidisciplinarios que deben trabajar conjuntamente elaborando las propuestas de

los programas de atención de acuerdo con cada una de las necesidades que los alumnos presenten individualmente.

Las USAER dan apoyo a un mínimo de cinco escuelas permanentemente, y conforme a la población de estudiantes atendidos en ellas, se establecen en cada escuela de uno a dos especialistas.

Una vez efectuada la evaluación al alumno, continúa el proceso de intervención, en el cual no sólo los especialistas de las USAER se incluirán sino también otros involucrados como los directivos, los padres de familia, los maestros y hasta los compañeros.

Este proceso consta de tres momentos:

- La planeación, que es la toma de decisiones acerca de los recursos y acciones que se utilizarán en el servicio.
- El desarrollo, en cuyo curso se emplearán diversas estrategias como la observación en el aula, analizar las tareas que hacen los alumnos, una evaluación de los contenidos, entre otros.
- El término y el seguimiento, el primero, es el momento por el cual la unidad de apoyo concluye su servicio con el niño; en el segundo, se vigila el progreso del alumno en los grados posteriores para que, si se requiere, nuevamente reciba la atención.

### **2.3.3. Modelo de evaluación educativa de los alumnos**

Una vez revisadas las características de la evaluación clínica o asistencial, es necesaria la explicación acerca del nuevo modelo evaluativo que en los últimos años ha cobrado gran importancia por marcar cambios definitivos en el tratamiento y solución de las dificultades que muchos alumnos han y siguen presentado en las aulas de las instituciones de educación básica primordialmente.

Entre los cambios más evidentes podemos mencionar los siguientes:

- perfección en el tipo de atención que se les proporciona.
- identificación del perfil de apoyos.
- sustitución de algunos instrumentos de evaluación e incorporación de nuevos.
- consideración de las áreas de desarrollo del niño principalmente el área familiar y escolar.

Pero, ¿Qué es la evaluación educativa o psicopedagógica?

Este nuevo tipo de evaluación se puede definir como *"El proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas, que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades."* (MEC, 1996, p. 27) y agregar que proporciona información que en el anterior modelo no era retomada para entender con mayor profundidad la problemática de la familia o la del propio contexto escolar: profesores, programas de estudio, etcétera.

Sin embargo, señalar al contexto escolar y familiar de manera tan general deja dudas acerca de los aspectos que se revisarán y analizarán al momento de efectuar una evaluación psicopedagógica, por lo que es indispensable destacar, lo que en el Ministerio de Educación y Cultura de España (1996, p. 30) se menciona:

- ❖ la interacción del niño con los materiales y los contenidos, lo que nos permite evaluar las capacidades, las habilidades, las actitudes, el desarrollo del trabajo y de las actividades, el tipo de competencia, entre otras.

- ❖ la interacción entre el profesor y los contenidos, que entraña aspectos como la secuencia de los contenidos, la metodología utilizada, la evaluación propuesta, el dominio de los contenidos por parte de aquél, etcétera.
- ❖ las relaciones entre el propio estudiante, los profesores y los compañeros, permitiendo evaluar la comunicación, la confianza, las relaciones afectivas y emocionales.
- ❖ las relaciones entre los contextos familiares y escolares.

Esto significa que la evaluación psicopedagógica sirve de apoyo a los profesores y a los especialistas, orientándolos y permitiéndoles tomar las decisiones necesarias para diseñar el tratamiento adecuado a las dificultades del alumno, además de que es complemento de la evaluación académica de los profesores, puesto que se trata de un trabajo interdisciplinario que compete a profesores, psicólogos, familiares, directivos de las instituciones, entre otros.

Reafirmando la idea anterior *"Mediante la Evaluación Psicopedagógica se pretende obtener información sobre cómo aprende el alumno; en consecuencia ha de centrarse en la interacción del alumno con el contexto escolar donde se desarrolla su proceso de enseñanza y aprendizaje. Las posibilidades o dificultades de aprendizaje de un alumno tienen un carácter interactivo y dependen no sólo de sus condiciones personales (balance entre sus capacidades y dificultades) sino también de las condiciones y características del contexto y la respuesta educativa que se le ofrece (balance entre aspectos que dificultan y favorecen)."* (MEC, 1996, p. 31) Además, se utilizan otras fuentes de información como son la observación directa en el aula, la evaluación con base en el currículum, la entrevista y el análisis de los cuadernos y trabajos realizados por el estudiante hasta el momento de la intervención.

Agregando la ventaja de que ya no se clasifica a los alumnos como se hacía en el modelo de atención precedente, lográndose mejor determinar el tipo de ayuda que se tendría que proporcionar *"[...] poco a poco las diferencias*

*individuales se conciben como indicadores de una necesidad particular de ajuste del tipo y grado de ayuda que un alumno debe recibir a lo largo del proceso educativo”*(MEC, 1996, p. 11)

Por otro lado, la evaluación psicopedagógica tiene la función preventiva al evitar posibles dificultades que pudieran presentarse en los niveles posteriores al que actualmente el niño está cursando.

El panorama anterior permite explicar con detenimiento lo realizado hasta el momento por las USAER en nuestro país.

La evaluación de este tipo se realiza obteniendo información de dos aspectos importante: el propio alumno y el contexto que le rodea.

- El alumno

Para obtener información del sujeto es indispensable considerar:

- ✓ Las competencias curriculares, las cuales arrojan información acerca del grado de aprendizaje de los contenidos académicos y de los procedimientos que el alumno utiliza para solucionar problemas que se le presentan. Esta información se puede reunir a través de las observaciones dentro y fuera de la aula y de las revisiones que se realicen a los cuadernos y trabajos que cotidianamente efectúa en la escuela, además de la entrevista a los profesores de grupo.
- ✓ Los estilos de aprendizaje y la motivación, donde se indaga sobre las estrategias que utiliza para adquirir los contenidos; la manera en cómo se desenvuelve en las actividades y tareas escolares o permite conocer las asignaturas que son del interés del estudiante. Estos datos se adquieren por medio de la observación en clase o de la entrevista con los profesores de grupo.
- ✓ Las características generales del alumno, este apartado describe el proceso de desarrollo emocional, cognitivo, físico y social del sujeto. Estos datos se obtienen con la entrevista a los padres de familia. Sin

embargo, además, en algunos casos, es permitida la utilización de una batería de pruebas.

- El Contexto

En este aspecto se encuentran tres diferentes tipos de contexto: el familiar, el escolar y el aúlico.

- × El contexto familiar. Indagando en este contexto se puede tener información acerca de los hábitos, las costumbres, las interacciones o las preferencias del alumno, así como también la comunicación existente entre él y los demás integrantes de la familia y de la sociedad. Nuevamente, los datos son obtenidos a través de las entrevistas familiares.

- × El contexto escolar. En éste se recupera la siguiente información, según Dávila, *et.al* (1998, p. 42 y 43):

- Las características del proyecto escolar.
- Las estrategias que sirven para la identificación y el apoyo de las NEE, consideradas en el proyecto escolar.
- La forma de trabajo del personal de la institución.
- Las adecuaciones que la escuela puede hacer en caso de tener alumnos con NEE.
- Las relaciones entre la zona escolar y la institución educativa.
- Las condiciones físicas de la escuela.
- Los recursos de la escuela, ya sean didácticos o en relación con los programas de estudio.

Los recursos que pueden ser utilizados son la entrevista y la observación.

- × El contexto aúlico. Se trabaja con el maestro y con el grupo en general ya que aportan elementos para analizar los siguientes aspectos: las estrategias de enseñanza por parte del maestro, las formas de evaluación que emplea, su compromiso, la interacción existente en el grupo, la manera en cómo

utilizan los recursos didácticos, entre otros. Para adquirir estos datos se usan la observación al maestro y al grupo y la entrevista al docente.

Lo anteriormente expuesto, hace referencia a la manera en cómo los profesionales de USAER realizan la evaluación de los niños detectados con NEE.

## **CAPÍTULO III. ESTUDIO DE CAMPO**

### **3.1. Sujetos**

Se entrevistó a nueve maestros que trabajaron en los GI y que actualmente se encuentran en USAER; nueve en CPP, de los cuales cuatro, en estos momentos, trabajan en el CAM # 55 ubicado en la delegación Coyoacán y el resto en escuelas regulares; además, conté con la colaboración de una maestra que laboró en GI, en el CPP y ha estado involucrada en la reorientación de estos servicios; y diez que trabajan dentro de las USAER en escuelas regulares seleccionados aleatoriamente.

La selección de la población fue aleatoria debido a que asistí a escuelas cercanas a mi domicilio, por una parte; y por otra, los propios profesores entrevistados me proporcionaban los nombres y las direcciones de compañeros suyos, los cuales consideraban podían ser personas con las que obtendría información confiable, con la ventaja de que serían fácilmente localizables.

### **3.2. Escenario**

Los lugares donde se efectuaron las entrevistas fueron diversos, debido principalmente a que veinte de los profesores que pertenecieron a los Grupos Integrados y a los Centros psicopedagógicos tienen sitios de trabajo diferentes, es decir, localicé a profesores en las instituciones conocidas como los Centros de atención múltiple, entre otros.

Por otro lado, las entrevistas a los profesores de las USAER, se realizaron en la escuela donde trabajan actualmente.

Las escuelas que visité se encuentran situadas en las delegaciones Coyoacán, Tlalpan y Tláhuac, en ambos turnos. En general, la población de cada una es de aproximadamente 250 a 300 alumnos. Las escuelas son:

- En Coyoacán
  - Carlos Pellicer

- Susana Ortiz Silva
- Guillermo Sherwell
- Coyolxauhqui
- Prof. Fernando Brom Rojas
- Andrés Quintana Roo
- República de Finlandia
- Centro de Atención Múltiple # 55
- En Tláhuac
  - Salvador Hermoso Nájera
  - Tlamachkali
  - Jaime Torres Bodet
- En Tlalpan
  - Alfredo Basurto
  - Río Pánuco

### **3.3. Investigación empírica**

Entre los procedimientos metodológicos utilizados, se encuentra la técnica de la entrevista pues me sirvió para obtener información sobre las unidades de apoyo aquí mencionadas.

Una vez concertada la cita correspondiente, se efectuaron las entrevistas. Para iniciar con las entrevistas fue necesario organizar las preguntas, incluidas en el guión de entrevista<sup>5</sup>, en categorías donde se colocaron las interrogantes que pudieran pertenecer a éstas.

Se conformaron 9 categorías que fueron: población de profesionales; población de alumnos; diagnóstico; intervención; materiales; evaluación; término del trabajo; seguimiento y teorías psicológicas.

---

<sup>5</sup> Ver anexo 1

De igual forma, se realizó un cuadro de respuestas<sup>6</sup> donde se colocó toda la información de los profesores. Este cuadro fue dividido en 5 columnas con un nombre asignado que las identificaría, de modo que quedaron de la siguiente manera: la categoría, la pregunta, la unidad USAER, los C.P.P. o centros psicopedagógicos y los GI o grupos integrados.

### **3.4. Análisis de los datos**

#### *Los Grupos Integrados (GI)*

En la primera categoría estudiada, "Población de profesionales", se expone la siguiente información:

En el manual de organización de la Unidad de Grupos Integrados, elaborado por la SEP y la DGEE, se establece que tanto el director de la unidad, el maestro de grupo, como el maestro de lenguaje tenían que ser titulados como maestros con la especialidad de problemas de aprendizaje o de lenguaje; que el psicólogo tuviera su título en esta área y que el trabajador social el respectivo.

De modo que, los maestros entrevistados respondieron:

- Un director con licenciatura en Pedagogía y con estudios realizados en la UPN, hizo únicamente trabajos administrativos.
- Un psicólogo con licenciatura en Psicología Educativa acreditado por la UPN, quien se dedicaba a la aplicación de la batería de pruebas.
- Ocho maestros de grupo tienen diferentes carreras, tales como: Pedagogía, Educación, Trastornos de Audición y Lenguaje, y algunos sólo cuentan con el título de maestros de educación primaria. Sus funciones consistían en atender al grupo de alumnos durante todo el ciclo escolar, trabajando con los mismos contenidos revisados por los docentes de primer año regular; además, trabajaban con la prueba Monterrey y planeaban las actividades que se realizarían en el grupo.

---

<sup>6</sup> Ver anexo 2

El manual marca que el director de GI se encargará de *“Administrar en la unidad a su cargo la prestación del servicio de grupos integrados, conforme a las normas y lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Especial”* ( SEP-DEE, 1984, p. 13); que el maestro de grupo deberá *“Conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo a su cargo de acuerdo con las características de los alumnos y conforme al programa vigente a efecto de contribuir al desarrollo integral del educando”* ( SEP-DEE, 1984, p. 23); mientras que el psicólogo con su tarea deberá *“Contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de adaptación al medio ambiente escolar en que se desenvuelven los educandos.”* ( SEP-DEE, 1984, p. 31) a lo que los entrevistados cumplieron en su totalidad.

Con respecto a la preparación especial y a los cursos de actualización que requerían los maestros para trabajar en los GI, se tiene que:

La preparación especial que recibían los docentes versaba sobre las propuestas de aprendizaje que utilizaban; la prueba Monterrey, materias como Matemáticas, Español, así como sobre algunas discapacidades como es el síndrome de Down.

En cuanto a los cursos de actualización:

- Cuatro maestros recibían cursos acerca de las propuestas utilizadas en español y matemáticas y de la prueba Monterrey que era utilizada para identificar el nivel de conceptualización del niño.
- Uno recibía cursos de español, matemáticas, los niveles de conceptualización y de las teorías que fundamentaban el trabajo.
- Tres tenían reuniones de consejo, donde se revisaban diversos temas.
- Uno respondió afirmativamente.
- Uno no recibió cursos de actualización.

El manual menciona que todo el personal de GI debe asistir a cursos de actualización, aunque no explicita la temática de éstos.

El trabajo en estas unidades, en comentarios de los profesores, siempre se desarrolló en equipos interdisciplinarios conformados por psicólogos, trabajadores sociales, maestros de grupo, terapeutas de lenguaje.

En la categoría "Población de alumnos" los datos recogidos fueron:

Según los maestros, los problemas que con mayor frecuencia se presentaban era: baja autoestima; problemas de aprendizaje en asignaturas como Matemáticas y Español; problemas de lenguaje; falta de estimulación, es decir, no tenían el antecedente académico del jardín de niños, falta de maduración; y reprobación.

En libro "Estrategia Pedagógica de Integración a la Escuela Regular de Niños con Problemas en el desarrollo: los Grupos Integrados B" se establece que:

*" 1. Las características afectivas o emocionales de estos niños, están determinadas fundamentalmente por las relaciones familiares y, en buena medida, por el fracaso escolar que han sufrido. Estas circunstancias generan problemáticas en la personalidad que identifica a esta población.*

*2. En lo referente a la dimensión cognoscitiva, el instrumento utilizado para caracterizar a esta población ha sido la 'Prueba Monterrey', la cual es defiliación psicogenética y contiene, como una de sus partes sustanciales, situaciones que indagan sobre los niveles de desarrollo en tres operaciones lógicas, a saber: clasificación, seriación y conservación de la cantidad discontinua." (SEP-OEA, 1988, p. 14 y 15)*

Respecto a la edad que tenían los niños atendidos en GI:

- Cuatro explicaron que eran alumnos de 7 a 12 años y repetidores de primero.
- Uno comentó que eran de 6 a 11 años.
- Uno trabajó con alumnos que tenían de 7 a 10 años.

- Uno con escolares de 8 a 10 años.
- Uno con alumnos de entre 7 y 9 años.
- Uno tuvo alumnos con 6 y 8 años.
- Uno atendió a alumnos con 7 y 8 años.

Como se puede apreciar existía una gran diversidad de versiones, sin embargo, en el libro mencionado, se señala que “[...] *el rango de edad que se ha considerado conveniente para el ingreso de los niños a los GIB, entre 7 y 10 años.*” (SEP-OEA, 1988, p. 17)

En cuanto al tema de la discapacidad, los maestros de G.I. asentaron que:

- Atendían escolares con discapacidad mental, intelectual y motora, según seis docentes, utilizando materiales manipulativos a su nivel, para que el conocimiento fuera significativo.
- No ayudaron a estudiantes discapacitados, porque existían escuelas de educación especial a donde eran canalizados, en opinión de tres profesores.
- Los alumnos que presentaban alguna discapacidad sí eran atendidos. Se trabajaba igual que con los demás alumnos y, cuando era necesario, los atendían los terapeutas de lenguaje y los psicólogos, comentó uno.

“Diagnóstico” fue la categoría siguiente, y en ésta se obtuvo que:

Las preguntas de esta categoría se fundamentan en el documento *Los grupos integrados*, el cual establece que *“En la iniciación del plan de trabajo debe procederse, previo acuerdo con autoridades escolares a elaborar un cuestionario que incluya una relación de niños con indicación clara del tipo de problema que obstaculizan su aprendizaje, (sensorial, de conducta, social, escolar, etc) reportándolos descriptivamente en este protocolo, es decir concretándose simplemente a lo observado puesto que no hay elementos más serios para diagnosticarlos.”* (Mayagoitia, 1977, p. 41)

Por lo tanto, la selección de los estudiantes, en comentarios de los maestros, se hace por medio de la prueba de Monterrey, de baterías de pruebas o eran alumnos reprobados de primero, siendo que en el libro de la autora Mayagoitia "Los grupos integrados" ésta sólo se haría a través de un cuestionario que contenía los datos del niño.

Los instrumentos que utilizaban en los GI eran variados:

- Siete se basaban en las pruebas psicológicas.
- Tres utilizaron las pruebas de aprendizaje que incluían los contenidos del currículum regular, adecuándolos al nivel de los escolares.

La batería de pruebas, conformadas por pruebas como Wisc-rm, prueba que mide el coeficiente intelectual de los alumnos; la Figura Humana, test que evalúa aspectos emocionales y de maduración motora; el dibujo de la Familia, "[...] evalúa clínicamente cómo el niño percibe subjetivamente las relaciones entre los miembros de la familia y cómo se incluye él en este sistema al que consideramos como un todo" (Esquivel, *et al.* 1999, p. 209); y la prueba de Kauffman, instrumento que mide la inteligencia de los niños cuyas edades oscilan entre los 3 y 12 años y medio, eran aplicadas por el psicólogo que las analizaba y posteriormente, en reunión con el equipo de trabajo compartía la información obtenida.

Una vez analizado el diagnóstico, la siguiente categoría fue "intervención" donde se recogieron datos como:

- Tres maestros comenzaban el trabajo con los libros y con las propuestas de la SEP.
- Uno formaba pequeños grupos, según sus conceptualizaciones, trabajando con cada uno de ellos.
- Uno iniciaba su trabajo con la psicomotricidad y los otros temas con juegos.

- Cuatro hacían su planeación de acuerdo a los niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético que presentaran los estudiantes.
- Uno platicaba con los padres e iniciaba el trabajo con los niños.

El libro "Los grupos integrados" menciona que el siguiente paso al diagnóstico comienza "[...] con la relación de alumnos así detectados se procederá a practicar exámenes individuales, de cuyo resultado se podrá establecer una impresión diagnóstica por especialidades. Sobre esta base de diagnóstico más fino ya podrán valorarse resultados y ajustarse métodos específicos de tratamiento pedagógico y médico-psicológico." (Mayagoitia, 1977, p. 41) apreciando estos pasos anteriores con los entrevistados, puesto que los hacían durante el diagnóstico y no después de éste.

Una vez realizado el análisis del diagnóstico, se indagó acerca de los programas de intervención, a lo que:

- Cinco que era de forma grupal. A estos programas se les llamaba "avance programático", y tenía una duración de dos semanas.
- Cuatro en grupos formados por niveles de conceptualización.
- Uno a veces trabajaba individual y a veces en grupo.

Esto queda fundamentado por lo que el libro "Los grupos integrados", señala: el trabajo en esta unidad es en grupo.

Pero estos programas no sólo contemplaban actividades, sino que también los contenidos académicos formaban parte importante para su elaboración, por lo que este aspecto complementó el análisis. Encontrando que:

- Cinco sí utilizaban los contenidos revisados en los libros de texto de la escuela regular.
- Dos sólo en ocasiones.
- Uno contemplaba los contenidos de educación especial y los de educación regular integrándolos.

- Dos sí los retomaban pues los niños de GI se integraban al siguiente grado escolar haciendo necesario el repaso de los contenidos.

El libro "Los grupos integrados" afirma que los contenidos y las actividades establecidas para los GI "*[...] estriba en actividades de coordinación visomotora, movimiento dirigidos y programas [...] que elevan de inmediato el aprendizaje escolar. [utilizando] [...] actividades propiamente académicas similares a los programas de primaria*" (Mayagoita, 1977, p. 52)

Además, se les preguntó acerca de los contenidos específicos que trabajaban en los G.I. respondiendo que eran de las asignaturas como:

- Español, Matemáticas y conocimiento del medio, según cinco docentes.
- Todos los contenidos, en opinión de tres profesores.
- Lectoescritura y materias de la escuela regular, comentó uno.
- Todos sólo que con adecuaciones, dijo uno.

Asimismo, los diez entrevistados comentaron que no existía comunicación con los maestros de los niños, ya que sólo platicaban con aquéllos que trabajarían con los niños en segundo año.

Ante esto, el libro "Los grupos integrados" sólo se ocupa de explicar que los maestros de primaria deberán conocer las causas de los problemas de los alumnos para no etiquetarlos. No se explica la comunicación entre maestros de G.I. y los profesores de primaria.

Por otro lado, se investigó acerca de los materiales principalmente utilizaban en los GI, a lo cual contestaron:

- Siete de los profesores utilizaban material concreto como por ejemplo letras móviles, juegos, memoramas, rompecabezas, serpientes y escaleras, boleado, recortes, ensamble, alfabetos móviles, manipulativos, libros de texto, revistas, dibujos, dominos, además los libros de texto.

- Uno usaba material de desecho.
- Uno utilizaba el programa de primer grado emitido por la SEP, los libros de texto gratuito, las propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita y de las matemáticas y material didáctico.
- Uno trabajaba con fichas, las propuestas, las guías de evaluación y los libros de texto de la SEP.

A lo que el libro de "Los grupos integrados" expone "[...] *cada escuela debe elaborar su propio material didáctico o un laboratorio instituido al efecto; material que también puede adquirirse fabricado comercialmente, pero a muy altos costos. [...] esto debe ser financiado por donativos, cuotas de recuperación de acuerdo con los ingresos de los padres y con la participación de las madres de familia que bajo la dirección de un experto aprovechen cuanto material de desperdicio sirva para confeccionar sencillos juegos y ejercicios para cada paso o nivel que el maestro vaya adiestrando.*" (Mayagoitia, 1977, p. 53)

La categoría siguiente fue "evaluaciones", en ésta se obtuvo que:

- Cinco tenían una guía de evaluación de lectoescritura y de Matemáticas.
- Uno evaluaba con el trabajo diario sin necesidad de hacer exámenes.
- Cuatro hacían revisiones de cuadernos.

En el documento señalado se establece que "*El control de aprendizaje y sus avances será objeto de evaluación constante en cada alumno de los Grupos Integrados a fin de que en el momento mismo en que se supera una etapa o un nivel el mismo alumno sea promovido al inmediato superior, sin importar la época del año escolar en que suceda.*" (Mayagoitia, 1977, p. 44)

"Término del trabajo", categoría en la cual se recogieron los siguientes datos:

- Para que un niño pudiera pasar al segundo año tenía que acceder a la lectoescritura y a las Matemáticas, respondieron cuatro.

- Cuando tenía avances en el currículo, contestaron dos.
- Teniendo el nivel silábico-alfabético, comentó uno.
- Al término del ciclo escolar, dijeron dos.

Respecto al tiempo que podían ser atendidos los alumnos, contestaron:

- Siete podían atenderlos por un tiempo máximo de 2 años.
- Tres mencionaron que los apoyaban un año máximo y hasta seis meses mínimo.

Sin embargo, cuando los alumnos presentaban nuevamente problemas, se preguntó a los maestros si retomaban los casos, a lo que mencionaron:

- Uno que no, porque la primaria regular hacía una evaluación y lo ubicaba conforme a su nivel.
- Uno que sólo si presentaban problemas de aprendizaje.
- Uno que sólo si tenían problemas familiares.
- Tres opinaron que no.
- Cuatro comentaron que los psicólogos y los terapeutas de lenguaje eran los únicos en trabajar nuevamente con ellos.

En el manual de organización se estipula que los alumnos podrán estar un ciclo escolar en las unidades de grupos integrados.

En cuanto a la elaboración de los reportes finales, los comentarios fueron los que a continuación se presentan:

- Cuatro respondieron que lo hacían para incorporarlos a los expedientes de los alumnos.
- Uno que cada mes lo realizaba para enviarlos posteriormente a la escuela que los recibiría.
- Tres que lo hacían en forma bimestral agregando una producción realizada por los alumnos en lengua escrita y Matemáticas, además llenaban hojas de devolución que contenían los datos más significativos de los estudiantes.

- Dos contestaron que lo realizaban al término del ciclo escolar porque esperaban finalizar completamente el trabajo con los estudiantes.

El manual de organización plantea que una de las funciones principales que los integrantes de los GI deberían efectuar es: *"Presentar oportunamente a la dirección de la escuela primaria los informes sobre los resultados de las evaluaciones y la información para la acreditación."*(SEP-DGEE, 1984, p. 9)

Pero, lo anterior permitió saber a qué personas entregaban estos reportes:

- Seis se los entregaban a los directores de la unidad.
- Dos se los proporcionaban a los maestros.
- Uno los repartía a todos los integrantes de la unidad, es decir, el terapeuta de lenguaje, el psicólogo, el maestro de apoyo, el director.
- Uno sólo lo incorporaba al expediente del niño.

Como se puede apreciar en la cita anterior, se establece que los reportes finales deberán ser entregados a la dirección de las escuelas primarias, aunque los entrevistados los entregaban a sus autoridades superiores inmediatas.

Al finalizar el trabajo, los profesores daban aviso a los padres y maestros de los niños, a este respecto se encontró que:

- Cinco de los profesores contestaron que la escuela realizaba juntas, al término del año escolar, para comunicarles el término del trabajo. Con los maestros no tenían comunicación.
- Uno se reunía con los padres mensualmente, y con los maestros en el momento que finalizaba la labor de los grupos integrados.
- Dos cuando se hacían juntas de padres de familia para firmar boletas se les comunicaba; no tenían pláticas con los maestros.
- Uno conversaba con el maestro que lo recibiría el próximo ciclo escolar. Con los padres en juntas.

- Uno argumentaba que el padre ya conocía el avance de su hijo, y con los maestros lo hacían en juntas.

El manual destaca la importancia de la comunicación entre los padres de familia, la escuela y la unidad de grupos integrados.

La última categoría fue "Teorías psicológicas", donde se obtuvo que:

- Seis contestaron que la teoría psicológica contemplada en este tipo de trabajo fue la psicología genética con un enfoque constructivista.
- Cuatro mencionaron a Jean Piaget, padre de la teoría psicogenética y a la teoría cognitiva, argumentando todos que fueron necesarias para conocer los estadios en los que se encontraban los niños.

Estas teorías psicológicas las aplicaban de la siguiente manera:

- Cinco maestros en las actividades que se realizaban con los alumnos, además de que respaldaban las propuestas de aprendizaje y a la evaluación.
- Tres lo hacían en el trabajo diario con los niños.
- Uno sólo lo contemplaba en la propuesta.
- Uno mencionaba que lo aplicaba en el trabajo con los escolares, en la forma en cómo construye el conocimiento de la escritura y la lectura.

Todos los integrantes de los GI manifestaron tener el conocimiento de estas teorías debido a que recibían cursos de actualización donde se les explicaba su uso.

### Los Centros Psicopedagógicos (CPP)

El análisis de este centro, fue realizado nuevamente por categorías.

En la primera, "Población de profesionales", las preguntas acerca de la profesión y el lugar donde efectuaron sus estudios los maestros que trabajaron en el CPP arrojaron la siguiente información:

Los diez maestros que laboraron en esta unidad estudiaron carreras que el manual de organización, publicado por la SEP y la DEE, establece, es decir, para ser director o maestro de aprendizaje de CPP se solicitan maestros titulados con la especialidad en problemas de aprendizaje o en lenguaje, o tener la licenciatura en psicología educativa. Para ocupar el puesto de maestro de lenguaje se requiere ser profesor titulado con el área de lenguaje y finalmente, para tener la función de psicólogo, el docente debe tener el título de psicología.

En cuanto a la función que desempeñaban en la unidad de apoyo y en qué consistían, encontré que:

- Siete fueron maestros de aprendizaje, y trabajaban directamente con el grupo de niños que asistían al CPP haciendo las adecuaciones curriculares correspondientes.
- Uno era psicólogo se dedicaba a proporcionar ayuda psicológica a los niños y a los padres de familia cuando lo requerían.

En el documento revisado señala que los psicólogos deben:

≈ *"Participar en la evaluación diagnóstica-inicial de los aspirantes.*

≈ *Asesorar al personal docente en los aspectos psicopedagógicos derivados del examen psicológico y de sus observaciones.*

≈ *Mantener actualizados los expedientes de los alumnos del centro en los aspectos psicológicos conforme a los lineamientos técnicos establecidos por la Dirección General de Educación Especial.*

≈ *Organizar el asesoramiento que se ofrezca a los padres de familia para el trato adecuado de sus hijos.* (SEP-DEE, 1984, p. 44 y 45) Esto significa que sólo cumplió con una función de las establecidas anteriormente.

- Dos laboraron como terapeutas de lenguaje y explicaron que trabajaban de manera individual con los alumnos aunque siempre al término de la sesión se comunicaban con los padres para realizar algún tipo de apoyo con los niños en casa.

La tarea principal de este especialista, según el manual es brindar la atención requerida a los alumnos que presenten problemas de lenguaje. brindaban la terapia requerida por los estudiantes.

El manual de organización menciona, de manera explícita, que los maestros deben *"Participar en el desarrollo de las actividades relacionadas con el registro y control de alumnos, de acuerdo a los procedimientos establecidos y entregar a la dirección del centro la información y documentación correspondiente"*, además de *"Registrar y controlar la asistencia de los alumnos [y] [...] Participar en la evaluación diagnóstica inicial de los aspirantes"* (SEP-DEE, 1984, p. 36 y 37)

Con relación a las instituciones donde realizaron sus estudios, se obtuvo fueron:

- Seis estudiaron en la Escuela Normal de Especialización.
- Cuatro egresaron de la UNAM.

En cuanto al tema acerca de la preparación especial, se tuvo que:

- Cinco respondieron afirmativamente sin especificar en qué.
- Uno contestó que recibían un curso global sobre las teorías que se contemplaban en el trabajo de los centros psicopedagógicos.
- Uno explicó que era acerca de la especialidad que cada integrante tuviera.
- Uno comentó que trabajó en un proyecto independiente, por lo que, en su CPP, se impartían pláticas acerca del tratamiento de niños psicóticos.
- Dos dijeron que no.

En el documento revisado se especifica que los profesores y los especialistas se les impartirán cursos de actualización.

Para el tema de los cursos de actualización, obtuve que:

- Cinco maestros respondieron que los cursos de actualización se llevaban a cabo cada mes y trataban sobre los contenidos que se abordaban con los estudiantes.
- Uno contestó que eran sobre las guías de evaluación y sobre las propuestas tanto de Matemáticas como del sistema de escritura elaborados por la SEP.
- Uno, especialista de lenguaje, recibía por parte de la dirección general asesoría sobre una prueba de lenguaje llamada Bele.
- Tres respondieron que no recibían cursos.

En la revisión del manual de organización se estipula que todos los integrantes de los CPP deben recibir cursos de actualización técnica; sin embargo no se especifican las características de dichos cursos.

Por otro lado, al apoyarse con otros profesionales: Los diez maestros coincidieron en explicar que siempre se trabajó con el equipo interdisciplinario, es decir, en conjunto con el psicólogo, el trabajador social, terapeuta de lenguaje, maestro de aprendizaje y audiólogos. Esto con el objetivo de *"Integrar las reuniones interdisciplinarias de trabajo y promover las reuniones correspondientes, a efecto de facilitar el desarrollo de las labores del centro"* (SEP-DEE, 1984, p. 7)

La siguiente categoría fue "Población de alumnos" obteniendo la información que a continuación se expone:

- Tres maestros explicaron que los alumnos presentaban, con mayor frecuencia, problemas de aprendizaje y algunas discapacidades leves como la motora y la intelectual.

- Dos comentaron que los problemas más comunes eran el retraso escolar y la falta de atención.
- Las dos terapeutas de lenguaje coincidieron en decir que los problemas de lenguaje eran en las sílabas, en la pronunciación de palabras y en la letra r.
- Una profesora atendía alumnos psicóticos por pertenecer a un proyecto especial.
- Uno que eran problemas de aprendizaje y lenguaje, además en aspectos como en el sistema decimal, en redacción, en comprensión lectora y en ortografía.
- Uno explicó que los estudiantes tenían problemas con las metodologías que utilizaban para resolver los problemas, que hacían omisión de letras y además tenían atraso escolar.

En el manual de organización de este centro se explica que el CPP atenderá a los alumnos que presentaran problemas de lenguaje y problemas de aprendizaje en general.

En cuanto a la edad de los niños, los profesores respondieron:

- Cuatro que la edad oscilaba de entre los 6 y los 14 años.
- Uno de 8 a 13 años.
- Uno de 6 a 13 años.
- Dos de 7 a 12 años dando la explicación de que eran alumnos que cursaban de segundo a sexto grado.
- Uno de 6 a 11 años.
- Uno de 7 a 12 años.

En el documento de "Conferencia Nacional, Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales" (SNTE, 1997) se plantea que el CPP

atiende a estudiantes que cursan de segundo a sexto grado porque la atención de los niños de primero estaba a cargo de los grupos integrados.

Con respecto al tema de la discapacidad y el tipo de apoyo proporcionado, se encontró que:

- Cuatro no los apoyaban debido a que existían escuelas de educación especial que tenían esa función.
- Uno trabajó con psicóticos.
- Uno explicó que sólo se atendían a los alumnos limítrofes, y que los más severos se iban a las escuelas especiales.
- Tres apoyaban a los discapacitados intelectuales.
- Uno atendía principalmente a los hipoacúsicos.

El apoyo a los alumnos psicóticos se les brindaba trabajando con los mismos contenidos y los libros de texto que la escuela regular tenía, con el fin de que posteriormente se integraran y no tuvieran problemas con los contenidos; los que atendían discapacitados intelectuales y limítrofes argumentaron que el tipo de apoyo era acordado por el equipo de trabajo; la profesora que ayudaba a los hipoacúsicos realizaba un plan de trabajo para darle terapia individual.

El diagnóstico fue la siguiente categoría analizada, donde se obtuvo la siguiente información:

- Uno explicó que existía un centro de orientación que era el que decidía a qué centro asistiría el niño después de haberle realizado una evaluación.
- Uno aplicaba la guía de evaluación que tenían los centros.
- Tres mencionaban que eran remitidos por la escuela a la que asistían.
- En el caso de los psicóticos eran enviados a los CPP porque eran expulsados o reprobados de la escuela regular, y una vez en el centro se les hacía una evaluación, una observación, y se les colocaba en grupos de acuerdo a la edad que presentaban, comentó uno.

- Uno hacía la valoración de acuerdo con la edad cronológica y al coeficiente intelectual arrojado por las pruebas psicológicas.
- Tres recibían alumnos canalizados por el departamento de canalización que tenían las escuelas, o por las referencias que los maestros y padres de niños que hubieran asistido al CPP le hicieran a otros padres de alumnos con problemas similares.

En cuanto a la realización de pláticas con los maestros que identificaban a los alumnos, los comentarios fueron los siguientes:

- Seis maestros explicaron que no tenían contacto con los maestros de escuela regular, que toda esa labor estaba a cargo del trabajador social.
- Tres entablaban comunicación sólo a través de cuestionarios o escritos que eran enviados con los niños a sus escuelas.
- Uno respondió que se organizaban reuniones técnicas en donde se aportaban ideas para trabajar con los niños.

*"Realizar las visitas domiciliarias y escolares, necesarias para coadyuvar en el proceso de atención psicopedagógica"* (SEP-DEE, 1984, p. 49) era la función del trabajador social, por lo que la comunicación entre la escuela regular y el CPP se hacía a través de este profesional.

Con respecto a la opinión de los padres, los maestros expusieron que:

- Dos explicaron que con los padres trabajaba el psicólogo porque en ocasiones requerían tomar terapia.
- Uno siempre tuvo contacto con los padres.
- Cinco hacían al término de la sesión una devolución de la información ya que algunas veces requerían apoyo de los padres en casa.
- Dos dijeron que sí.

El CPP tenía la obligación de *"Promover el uso de medidas apropiadas para que la comunidad escolar y los padres de familia colaboren permanentemente en*

*el funcionamiento del centro, conforme a las normas y a los lineamientos respectivos*" (SEP-DEE, 1984, p. 7) lo que permitía que la comunicación con las familias de los alumnos se lograra constantemente.

Para el trabajo directo con los estudiantes atendidos en los CPP, en la categoría de diagnóstico, se encontró que:

- Siete de los entrevistados utilizaban como instrumentos las pruebas psicológicas, aplicadas por el psicólogo del centro. Se trataba de pruebas como el Wisc-rm, el test de la Figura Humana, el Dibujo de la Familia, entre otras.
- Tres explicaron que utilizaban, aparte de las baterías, exámenes que retomaban los contenidos del currículum de la escuela regular realizadas de acuerdo con el grado cursado por el niño.

Por otro lado, los diez coincidieron en que los psicólogos eran los encargados de aplicar las baterías de pruebas, de analizarlas y de convocar al equipo del CPP a una reunión para intercambiar la información obtenida.

El psicólogo tenía que *"Contribuir en el proceso de atención psicopedagógica de los alumnos mediante la realización del diagnóstico específico, el apoyo al personal docente y la orientación a padres de familia"*, así como de *"Asesorar al personal docente en los aspectos psicopedagógicos derivados del examen psicológico y de sus observaciones"* (SEP-DEE, 1984, p. 43 y 45)

La siguiente categoría fue "intervención", y se tuvo que:

- Dos señalaban que continuaban con el trabajo directo con los alumnos en aspectos pedagógicos.
- Dos tenían, que tener primeramente un periodo de observación para ver como se desenvolvía el niño en el centro.

- Uno iniciaba con las terapias correspondientes, inicialmente dos veces por semana una hora.
- Tres comenzaban con el tratamiento propiamente dicho.
- Uno iniciaba la terapia o hacía la canalización a las escuelas de educación especial.
- Uno valoraba la información general en la hoja de devolución, incluyendo la información de las entrevistas a los padres y a los alumnos.

En el manual de organización no se especifica cual era el siguiente paso del diagnóstico.

En cuanto al programa de intervención, los maestros mencionaron:

- Uno elaboraba avances programáticos que correspondían a la planeación de trabajos para un máximo de 15 días.
- Uno opinó que se hacía de acuerdo con el área de trabajo.
- Uno los hacía con los contenidos curriculares regulares, pero haciendo diversas adaptaciones.
- Tres los llamaban "planes de trabajo".
- Uno utilizaba un círculo que se conocía como PAC donde se trabajaban aspectos como las habilidades, las destrezas y los hábitos de los niños.
- Uno los realizaba de acuerdo con la problemática del alumno.
- Uno realizaba un plan de trabajo con los contenidos del currículum de la escuela regular.
- Uno contemplaba el aspecto clínico.

Complementa esta información lo que se establece en el manual de organización, ya que "[...] *los integrantes de los cpp tienen que [...] Programar, según las normas y los lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Especial, las actividades correspondientes*" (SEP-DGEE, 1984, p. 10)

Con respecto a los contenidos de estos programas:

- Los contenidos que se contemplaban en los planes y programas de estudio sí eran retomados por cinco de los maestros, sólo que hacían pequeños ajustes.
- Uno si los consideraba, pero utilizando solamente algunos de ellos.
- Uno no los retomaba. Cada uno de los especialistas elaboraba su propio programa.
- Tres sólo respondieron que sí.

Para complementar esta información:

- Uno contestó que los del programa de estudio empleado.
- Uno los del programa de estudio, los incluidos en los libros de texto, y los estipulados en los documentos elaborados por la dirección de educación especial.
- Uno como era terapeuta de lenguaje trabajaba la articulación.
- Dos revisaban los de la escuela regular haciendo sus modificaciones.
- Tres principalmente Español y Matemáticas.
- Uno conocimiento del medio.
- Uno lectoescritura y Matemáticas.

No se definen los contenidos que debían retomar los profesores en sus programas en el manual de organización de los centros psicopedagógicos.

Sin embargo, la utilización de materiales es importante, a lo que los maestros señalaban:

- Tres utilizaban material concreto.
- Cuatro material didáctico tanto elaborado por ellos mismos, como comprado o solicitado a los padres de familia materiales diversos como corcholatas, envases de plástico, cartón, regletas, rompecabezas, ábacos, lotería de sonidos.

- Tres ocupaban libros, material didáctico, material de ensamble, láminas, revistas, juegos, cuadernos.

En el manual no se especifica el tipo de material que tendrían que utilizar.

La información recopilada hasta este momento, permitió conocer si el trabajo era individual o grupal, encontrando que:

- Uno hacía trabajo individual y trabajo grupal conforme a las problemáticas de los alumnos, puesto que los niños asistían en turno alterno.
- Uno trabajaba las dos formas, aunque siempre se procuraba realizar en equipos.
- Dos sólo trabajaban individualmente.
- Dos lo realizaban en equipo, aunque en ocasiones se requería un trabajo más individualizado.
- Tres argumentaban que era trabajo individual, sin embargo se conformaban pequeños grupos de cinco niños con alguna problemática similar. El trabajo se efectuaba 2 veces por semana, durante una hora.
- Uno comentó que era tanto individual como en equipo, nuestros equipos eran de 2 a 3 niños.

El manual no especifica la forma de trabajo que debían realizar los maestros de CPP.

Al tema referente a la comunicación con el profesor de grupo, los maestros respondieron:

- Cuatro que no existía.
- Dos que sólo a través de cuestionarios se les pedía opinión sobre el aprovechamiento de los estudiantes atendidos en CPP.
- Cuatro sólo se comunicaban por medio de la trabajadora social, quien visitaba las escuelas con mayor frecuencia.

Sin embargo, el manual de organización plantea que es necesario *"Promover el uso de medidas apropiadas para que la comunidad escolar y los padres de familia colaboren permanentemente en el funcionamiento del centro, conforme a las normas y a los lineamientos respectivos"*(SEP-DGEE, 1984, p. 7)

La siguiente categoría analizada fue "Evaluaciones", a lo cual los maestros de CPP entrevistados mencionaron:

- Cuatro que no realizaban evaluaciones, exámenes y revisiones de cuaderno.
- Uno dijo que sí, ya que consideraba a la evaluación como un proceso que tiene diferentes momentos.
- Dos sólo contestaron que sí.
- Uno evaluaba, sin exámenes ni revisiones de cuaderno, sino a través de la observación diaria el trabajo del niño, con ello sabía si ya podía ser dado de alta.
- Uno evaluaba cada mes o dos meses, además era un requisito necesario la revisión de cuadernos para conocer la metodología que la maestra de grupo utilizaba.
- Uno sí hacía exámenes académicos de manera mensual o incluso bimestral; además se consideraba como un requisito la revisión los cuadernos.

El documento revisado afirma que el equipo de CPP tiene que *"Presentar oportunamente a la dirección del centro los informes sobre los resultados de las evaluaciones."*(SEP-DGEE, 1984, p. 10) sin embargo, no se especifica la forma en cómo se realizaría la evaluación de los estudiantes.

"Término del trabajo" fue la siguiente categoría a analizar, obteniendo esta información:

- Uno integraba al alumno, a la escuela regular, cuando había un avance en sus competencias.

- Uno daba de alta a sus alumnos cuando los maestros de escuela regular ya no presentaban queja de su aprendizaje o su conducta.
- Dos cuando estaban los problemas superados.
- Cuatro tomaban la decisión en equipo considerando la experiencia que cada uno de ellos había tenido con el niño y cuando ya había superado sus problemas académicos.
- Uno cuando la maestra de primaria se daba cuenta que el niño ya no necesitaba ayuda para solucionar sus problemas.
- Una terapeuta de lenguaje cuando hablaba bien.

Esto dio la oportunidad de conocer si permanecían en contacto con el niño una vez terminado con su trabajo:

- Ocho contestaron que sí, aunque el seguimiento se hacía a través de trabajo social hasta por un año.
- Dos no lo hacían porque era difícil tener contacto con los maestros.

Además, acerca de la elaboración del reporte final, los profesores señalaron lo siguiente:

- Cinco sí realizaban reportes finales.
- Uno manifestaba que al elaborarlos se señalaban los contenidos de aprendizaje que el alumno tenía posibilidades de aplicar en su trabajo diario.
- Uno sí los hacía, pero además, a petición de sus autoridades, se hacían tres veces durante el año escolar, es decir, al principio, a medio ciclo escolar y al final.
- Uno lo utilizaba para resumir el trabajo hecho con el niño.
- Uno los hacía mensuales y finales.
- Uno hacía un reporte pedagógico cada mes y al final de la atención donde señalaban los avances del niño.

En el manual revisado se establece que los profesionales de los CPP tienen que hacer informes finales de las evaluaciones y del trabajo de los niños.

Las personas a las que eran entregados, según la opinión de los maestros, eran:

- Al director en respuesta de cuatro.
- Al director y al asesor contestó uno.
- Uno comentó que depositaba uno a la carpeta, entregaba al director, al terapeuta y a la maestra que trabajaría con él en la escuela regular para conocer la situación del niño que recibían.
- Uno al director del CPP, quien avalaba mes por mes los reportes que se le entregaban.
- Tres los dejaba en los expedientes.

Por otro lado, al término del trabajo, el aviso a los padres y maestros de grupo lo hacían:

- A los padres de familia por medio de una plática y enseñándoles las producciones de sus hijos. A los maestros por informes escritos de los avances de los alumnos, contestó uno.
- Uno llamaba a los padres para entregarles un informe donde se indicaba que el trabajo con el niño había terminado, y a los maestros se les enviaba a través de trabajo social un informe.
- Dos, en la última sesión, les explicaban a los padres que su hijo había superado sus problemas y que ya no requería la atención. Los padres de familia comunicaban esta situación a los maestros de su escuela.
- Uno con una pequeña entrevista, con los maestros no tenían comunicación.
- Cinco, con una plática les comunicaba a los padres la situación de sus hijos y la comunicación con los maestros era a través de recados que le enviaba en los cuadernos del niño.

En la categoría de "Seguimiento" , Los maestros comentaron que:

- Solo cuando era necesario trabajar de manera directa lo hacían el psicólogo y/o el trabajador social y/o el maestro de lenguaje, además del maestro de aprendizaje, mencionó uno.
- Siete contestaron afirmativamente.
- Uno respondió que sí, aunque el reto principal era que el niño quedara por completo en la escuela regular.
- Uno mencionó que no, aunque si existían regresiones en las problemáticas presentadas nuevamente brindaban el apoyo necesario.

En el documento revisado no se especifica si se podía retomar o no el caso de los niños, sin embargo nueve de los profesores entrevistados contestaron que sí retomaban al niño que nuevamente presentara dificultades.

En cuanto al tema de las teorías psicológicas, se tuvo que:

- Cada uno de los integrantes del CPP, sí tenía conocimiento de las teorías psicológicas que se contemplaban en esta unidad, además cada uno empleaba la teoría que más se adecuaba a su trabajo con los niños, asimismo, consideraban que era necesario utilizarlas porque su conocimiento les permitía saber los estadios de desarrollo en el que se encontraban los estudiantes y con ello planear su trabajo, según tres personas.
- Uno, sí conocía las teorías contempladas, por lo que se basaba en la teoría psicogenética, en la psicología social y en la instrumentalista (con un enfoque constructivista). Además, argumentaba que eran necesarias para realizar las actividades con los niños.

- Uno conocía principalmente la teoría del conductismo, la cual utilizaba y la consideraba necesaria para organizar las actividades académicas de los niños.
- Cinco, tenían conocimiento de la teoría psicogenética de Jean Piaget. Las teorías psicológicas las aplicaban de la siguiente manera:
  - En las actividades que se realizaban con los alumnos, en opinión de tres maestros.
  - En el trabajo diario, comentaron cuatro.
  - En la práctica, dijeron dos.
  - Uno ubicaba el estadio en el que se encontraba el niño de acuerdo con la teoría, y a partir de ello decidía las formas de estimularlo adecuadamente.

Los diez maestros coincidieron en opinar que todos los especialistas que se encontraban laborando en esta unidad de apoyo tenían los conocimientos acerca de las teorías psicológicas que se contemplaban en el trabajo, asimismo, eran preparados en cursos que impartía la dirección general.

### Las USAER

Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular son las unidades de apoyo que en la actualidad están incorporadas a las escuelas primarias. Cada unidad atiende a la población de cinco escuelas cercanas entre sí, una de las cuales es la elegida para ser la sede, donde se realizan las juntas del equipo paradocente.

Con este antecedente procedí a elaborar el análisis de cada una de las categorías determinadas en el cuadro de respuesta en donde se encuentra concentrada la información.

Este estudio lo fundamenté con dos documentos que definen y explican los conceptos contemplados. El primero de ellos se titula "Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)" y el segundo: "Manual de organización de la

Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)", ambos publicados por la Dirección de Educación Especial.

De esa manera, inicié la revisión con la categoría "población de profesionales" que incluyen las preguntas acerca de la profesión de los maestros, la institución donde efectuaron sus estudios, la función que han desempeñado en la unidad, en qué ha consistido, y a qué otros profesionales solicitan apoyo.

En las respuestas obtenidas a las interrogantes sobre la profesión y el lugar donde hicieron sus estudios se aprecia una gran diversidad de profesiones, de modo que habían:

- Dos pedagogos.
- Dos psicólogos educativos.
- Dos psicólogos sociales.
- Dos licenciados en educación especial.
- Uno en educación primaria.
- Un especialista en audición y lenguaje.

En cuanto al lugar donde realizaron sus estudios encontré que en instituciones como: la Escuela Normal de Especialización; a la UNAM; a la UVM; a la UPN; a la UAM; a la Escuela Normal Particular.

Sin embargo, en el manual de organización de esta unidad se contemplan docentes que se hayan titulado como licenciados en educación especial.

En cuanto a qué función desempeñaba y en qué consistía:

- Ocho de los entrevistados son maestros de apoyo.
- Dos son directores,

Sólo tres participan apoyando al proyecto escolar y en el documento se determina que es una función que deben cumplir. Asimismo, se estipula en el manual de organización de esta unidad que los maestros de apoyo deben involucrarse en las actividades extracurriculares que la escuela promueva, mientras que ellos no lo consideran así.

- Dos directores de la unidad sí cumplen con las actividades que deben efectuar, y consisten en:
  - "Organizar y desarrollar los programas de detección de la población con necesidades educativas especiales en la zona de influencia de USAER.
  - "Programar y desarrollar las actividades para la evaluación inicial de la población detectada.
  - "Elaborar [...] el proyecto escolar de la unidad.
  - "Organizar el proceso de atención del alumnado con el personal a su cargo.
  - "Revisar y autorizar los programas de trabajo para la intervención pedagógica del personal a su cargo." (SEP, 1997, p. 24)

Además, en el manual (SEP, 1997) se señala que existen cuatro actividades fundamentales que deben ser realizadas en estas unidades:

- ⌘ Detectar a los alumnos que requirieran atención de USAER.
- ⌘ Orientar a padres y maestros.
- ⌘ Hacer planes de intervención.
- ⌘ Realizar estrategias o adecuaciones curriculares de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

En cuanto al apoyo con otros profesionales:

- Tres profesores contestaron que se apoyan tanto en trabajadores sociales, como en terapeutas de lenguaje.
- Dos con neurólogos, psiquiatras y psicólogos.
- Tres en psicólogos y terapeutas de lenguaje.
- Dos canalizan a los estudiantes, según los tipos de estudios, a centros de especialización.

Con respecto a la preparación especial que es impartida a los maestros, se encontró que:

- Dos respondieron que sus cursos de actualización eran de acuerdo al área de trabajo.
- Dos en carrera magisterial.
- Dos en los diversos problemas de lenguaje que presentan los niños.
- Dos en función del currículum.
- Dos en temas como integración educativa, en computación, en las necesidades educativas especiales, y en sugerencias que deben dar a los maestros para mejorar sus estilos de enseñanza.

Por cuanto a la preparación especial se tuvo que:

- En talleres, según dos profesores.
- No les dan ninguna, de acuerdo con dos.
- Les dan cursos de preparación sobre la marcha, según dos.
- Les ayudaba la experiencia que obtuvieron en anteriores trabajos, lo que manifestaron cuatro.

La categoría "población de alumnos" integra la siguiente información:

Los alumnos con NEE presentan con mayor frecuencia dificultades de aprendizaje en las asignaturas de Matemáticas o de Español.

El documento "Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)" define que estas unidades atenderán a estudiantes con NEE ya que se entiende que *"[...] un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación a sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar por lo que a su proceso educativo requiere se incorporen mayores recursos y/o recursos*

*diferentes, a fin de que logre los fines y propósitos planteados en él.” (Dávila, 1998, p. 6).*

En cuanto a las edades contempladas para este servicio, los docentes respondieron que atienden a:

- Alumnos de 6 a 14 años; es decir, que cursan desde el primer grado de primaria hasta sexto.

Por cuanto a la discapacidad y el trabajo que al respecto se hace, se mencionaron cuatro discapacidades que comúnmente se encuentran en las aulas: la motora, la visual, la intelectual, y en ocasiones la hipoacusia.

Con respecto a la atención que se brinda a este tipo de alumnos:

- Cuatro contestaron que de acuerdo a las capacidades, habilidades y nivel de competencia revisan y adecuan los contenidos curriculares.
- Cuatro manifestaron que su trabajo se realiza en el grupo regular.
- Dos contemplaron como elemento importante el material didáctico que es utilizado con los niños discapacitados.

La siguiente la categoría fue el diagnóstico donde:

Los diez maestros indicaron que los maestros de grupo elaboran una lista de los probables alumnos con NEE, por su parte los especialistas de USAER hacen sus respectivas observaciones, evaluaciones diagnósticas y las entrevistas necesarias para definir si en realidad el niño tiene NEE, y así aceptarlo en el servicio.

La evaluación diagnóstica que hacen los maestros, según explicaban, la llevan a cabo al inicio del ciclo escolar, ya que en ésta se incluyen los contenidos revisados en el grado anterior cursado por el estudiante.

Por lo que, además de las observaciones, las evaluaciones y las entrevistas, los profesores de USAER realizan las denominadas hojas de detección “[...] donde se registrarán los datos generales del alumno y algunas consideraciones sobre sus aprendizajes y las estrategias y recursos empleados por el maestro. Mediante el

*análisis de la información obtenida se podrán ir definiendo hipótesis sobre las necesidades y recursos a utilizar para llegar a la determinación de las n.e.e. de los alumnos”*(Dávila, 1998, p. 20)

Asimismo, los diez maestros comentaron que ya no era posible aplicar pruebas psicológicas porque el modelo que actualmente es utilizado en las escuelas es el psicopedagógico y no el clínico como antes se efectuaba.

Con relación al tema de la comunicación con los padres de familia y los maestros:

Todos respondieron sí existe comunicación ya que argumentaban que les sirve para recabar información tanto del estilo de enseñanza de los profesores de grupo, lo que les permite hacerles sugerencias, como para conocer el desarrollo del niño entrevistando a los padres. Además, este nuevo modelo de trabajo pretende, según los comentarios de los profesores, que el trabajo se efectúa más con los maestros de grupo que con el niño en forma individual.

En estas unidades se hacen planes de intervención por escuela, pues “[...] *implica reconocer en la misma necesidades en diferentes dimensiones: la enseñanza y el aprendizaje, que al reunir las permiten construir y compartir propósitos que guíen las intenciones de los responsables, para satisfacer las necesidades reconocidas en estas dimensiones, en cada escuela:*” (Dávila, 1998, p. 30 y 31)

Lo anterior se puede apreciar en el trabajo de los maestros, puesto que:

- Se hacen programas individuales con ajustes al currículum, se lleva una carpeta del alumno, y se pide apoyo de los padres para hacer trabajo en casa, dijeron dos profesores.
- Los programas se hacen junto con el docente acordando horarios, planeándolos con los avances programáticos, principalmente de español y

matemáticas, con las adecuaciones curriculares de acuerdo a las capacidades de los niños, comentaron seis profesores.

- Se hace un plan de intervención anual determinando las adecuaciones curriculares, el tiempo del apoyo, el lugar donde se realizará. Los alumnos llevan los mismos libros de texto que los demás estudiantes, aclaró uno.
- Se realiza un Programa de intervención donde se orienta a maestros y padres y un programa pedagógico de acuerdo a las necesidades educativas especiales, se hace junto al maestro, se trabaja una hora 2 veces por semana, comentó uno.

Acompañando lo anterior, destaca el tema de los contenidos que son utilizados para conformar estos planes y para trabajar directamente con los niños. El manual establece el reconocimiento del currículo de educación básica como eje para *"Incorporar el análisis de las prácticas docentes las concepciones sobre los contenidos, las estrategias metodológicas y las formas en que concretiza esto en el aula."* (Dávila, 1998, p. 32) reflejándose este efecto en las aulas de nuestras escuelas primarias ya que los diez maestros entrevistados utilizan el currículo, con ciertas modificaciones, que revisan los alumnos regulares en todos los grados.

Pero para precisar aún más éste aspecto, los contenidos que trabajan estos profesores son:

- Las asignaturas de español y matemáticas según siete.
- Tres que retoman los contenidos de los avances programáticos.

No obstante, el proceso de elaboración de un plan de intervención implica la consideración acerca de que el trabajo sea individual o grupal. El manual contempla la atención *"[...] a cada uno de los alumnos en particular y a los alumnos del grupo en general."* (Dávila, 1998, p. 16), apoyando esta afirmación.

- Siete de los profesores trabajan en forma grupal, porque lleva los mismos libros de texto que los demás sólo que se hacen adecuaciones, se trabaja con la maestra para sugerirle técnicas grupales, cambios en la distribución del salón. Al trabajar en grupo existe la población beneficiada que es el resto de los alumnos.
- Tres respondieron que en ocasiones es individual, pero también en grupos con dinámicas grupales.

Incorporé una categoría relacionada con los materiales utilizados en estas unidades, a lo que:

- Seis utilizan los libros de maestro, ficheros, avances programáticos, los planes y programas de estudio, material concreto y didáctico.
- Cuatro usan regletas, material recortable, dados, cubos, o material concreto, memoramas, juegos que se relacionan con el currículum.

Otro aspecto analizado fue las evaluaciones, categoría también incluida, donde se obtuvo que:

- Que hacen exámenes bimestrales, adecuándolos y revisiones de cuadernos, según seis profesores.
- Que hacen evaluaciones escritas con las adecuaciones curriculares necesarias, comentaron dos.
- Permiten que las evaluaciones las efectúe el maestro con las adecuaciones requeridas por los alumnos, mencionaron dos.

En el manual de organización no se especifica el tipo de evaluación que se realiza en esta unidad de servicio. Del mismo modo, no se explica si los profesores de USAER deben efectuar evaluaciones durante la intervención.

En cuanto a la revisión de cuadernos, el documento establece que ésta deberá realizarse debido a que "[...] permite el análisis de la producción que el

*alumno realiza en torno a las tareas escolares.*" (Dávila, 1998, p. 44) En cuanto a la utilización de exámenes académicos, no existe alguna especificación.

La categoría titulada "Término del trabajo" fue la siguiente, en la que se encontró que:

Los diez profesores coincidieron en que los alumnos que han sido atendidos en las USAER están listos para integrarse a las clases regulares, una vez superadas las dificultades académicas que trabajaron en el periodo de apoyo, cuando ha aumentado sus participaciones, cuando existen más avances, cuando mejore sus habilidades y sus competencias, y cuando eleve su autoestima y logre socializarse.

Asimismo pueden proporcionar los apoyos, si es necesario, durante toda la estancia del alumno en la escuela, sin importar el grado escolar.

Además, manifestaron que una vez finalizado el trabajo con los alumnos, las USAER mantienen comunicación con los maestros de grupo para conocer la situación diaria del alumno, por lo tanto, si requiere nuevamente la atención de esta unidad, los profesores se enteran inmediatamente.

En cuanto al reporte final, los maestros de USAER entrevistados, lo realizan al término del ciclo escolar, en éste se proporcionan las sugerencias necesarias que el maestro de grupo puede emplear para mejorar su trabajo diario y, se señala la situación actual del alumno. Es entregado a los maestros y a los directivos.

Finalmente, se encuentra la categoría acerca de las teorías psicológicas utilizadas en el trabajo de USAER, obteniendo lo siguiente:

- Cinco sí conocen las teorías psicológicas que contempla este trabajo, a lo cual hacen mención de las teorías de Jean Piaget, Vigostky, y el trabajo de Margarita Gómez Palacio.

- Dos tienen conocimiento acerca de la teoría Constructivista en modelos curriculares, y en temas como la integración educativa y el trabajo colaborativo.
- Tres saben de la teoría Constructivista y de los ficheros elaborados por Margarita Gómez Palacio.

Aplicándolas de la siguiente forma:

- Cuatro maestros para conocer el estadio de desarrollo en que se encontraba el alumno, considerar el contexto y por que todo esto se relaciona con los libros de texto.
- Tres en la práctica.
- Tres para el manejo de estadios, para conocer la situación, la maduración de los alumnos.

Según el documento titulado "Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular" escrito, en 1996, por Andrea Dávila *et. al.* el fundamento teórico de estas unidades de apoyo es la concepción de educación básica, el currículo, la gestión escolar, la función social de la escuela, la atención a la diversidad y la conceptualización de las necesidades educativas especiales.

## **CAPÍTULO IV. GRUPOS INTEGRADOS, CENTRO PSICOPEDAGÓGICO y USAER COMO LAS ALTERNATIVAS PARA LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS CON DIVERSAS DIFICULTADES ACADÉMICAS**

Una vez realizadas las entrevistas a los profesionales se contrastaron sus respuestas con la información obtenida en los documentos. Esto con el objetivo de comprobar si se ha llevado a la práctica diaria lo que en teoría se estipula en documentos como: Los manuales de organización de los grupos integrados y de los centros psicopedagógicos, en los cuales se exponen las normas, las funciones y los objetivos que estas unidades de apoyo tenían que cumplir, entre otros apartados; Los reglamentos de las USAER, cuyo contenido refiere a describir las teorías psicológicas y educativas que fundamenta el servicio proporcionado por las unidades, se mencionan las funciones que deben desarrollar los profesionales, y se caracteriza la forma de evaluación que se le hace al niño.

### **4.1. Confrontación de los resultados**

En este apartado, el análisis fue realizado a las tres unidades de apoyo que han atendido a los niños con necesidades educativas especiales. Éstas son los grupos integrados, los centros psicopedagógicos y las USAER.

Organicé la información obtenida en las entrevistas en diversas categorías<sup>7</sup>, permitiéndome elegir aquellas que me arrojaran información relevante con la finalidad de comparar los datos que se consideraron en el marco teórico utilizado a lo largo de este trabajo, es decir, el modelo de atención asistencial o clínico y el educativo.

Para tal fin, tomé como referencia el cuadro de "Diferencias entre el modelo clínico y el educativo" elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y citado por el libro *Bases psicopedagógicas de la educación especial*, en el que se

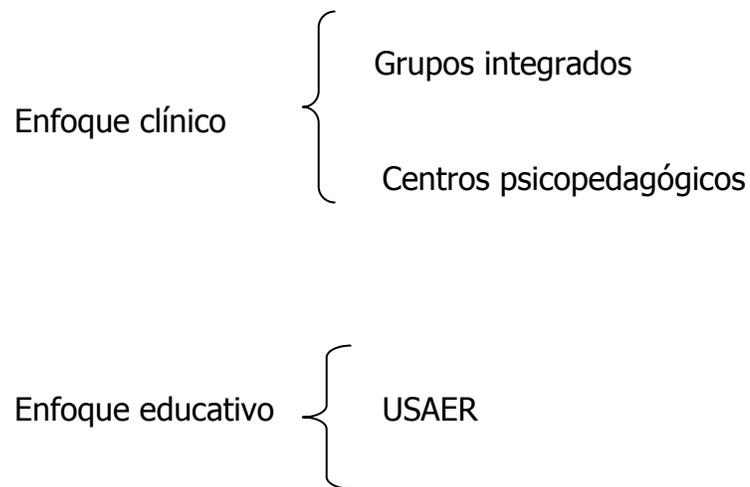
---

<sup>7</sup> Las categorías fueron organizadas de acuerdo a las unidades de análisis conformadas en el guión de la entrevista, reuniendo aquellas proporcionaban información de aspectos más generales.

señalan las características de dichos modelos, de manera sistematizada y ordenada en categorías.

Es importante aclarar que los Grupos Integrados y los Centros Psicopedagógicos corresponden al enfoque teórico de evaluación clínico, mientras que las USAER al enfoque educativo actual.

Por lo tanto, el cuadro de análisis comparativo está organizado de la siguiente manera:



## CUADRO COMPARATIVO

<b>Enfoque clínico o tradicional</b>	<b>GI</b>	<b>CPP</b>	<b>Enfoque educativo actual</b>	<b>USAER</b>
Centrado en determinar causas y etiologías	Atendieron alumnos reprobados de primer grado, problemas en lectoescritura y matemáticas, rezago escolar, problemas de estimulación y maduración, baja autoestima, atraso escolar, problemas de lenguaje.	Toda la problemática estaba centrada en el alumno como se puede apreciar, los maestros entrevistados, en su mayoría, hicieron referencia a: retraso escolar, problemas de aprendizaje, falta de atención, retardos leves de lenguaje, problemas en la metodología, en el sistema decimal o en comprensión lectora y en la redacción.	Centrado en delimitar necesidades educativas	Son alumnos discapacitados, principalmente intelectuales y motores, con problemas emocionales, familiares, en su desarrollo, en conducta, y físicos, falta de atención y con NEE
La causa de las dificultades hay que buscarlas en el alumno	Los estudiantes atendidos presentaban problemas de reprobación, falta de estimulación y maduración, falta de apoyo de los padres, falta de apoyo en las estrategias de estudio.	El escolar tenía problemas con la falta de atención, en la metodología para solución de problemas, retraso escolar.	Las NEE hay que buscarlas en el proceso interactivo de enseñanza/aprendizaje (situación de aprendizaje/alumno)	Se realizan observaciones en el aula, se entrevista a padres y maestros, se hacen perfiles grupales y se realizan evaluaciones diagnósticas, para conocer las probables causas de sus dificultades, ya que pueden ser

				aspectos emocionales, familiares, sociales, o de las estrategias empleadas por el profesor de grupo.
Estas deficiencias tienen que ser evaluadas por el médico y/o psicólogo	El psicólogo del grupo integrado y el maestro de grupo.	El psicólogo y el maestro de apoyo.	Las NEE deben ser evaluadas por el propio maestro, en coordinación con otros profesionales (profesor de apoyo, equipo interdisciplinario, etc.)	El maestro de grupo usa visita a los docentes de grupo para ofrecer los servicios pidiéndoles que elaboren una lista de los probables candidatos a ingresar a las USAER. Usaer hace evaluaciones diagnósticas.
Para conocer estos déficits hay que administrar al alumno pruebas específicas que midan sus capacidades según las normas de los sujetos de su edad	Aplicación de pruebas psicológicas como el Wisc-Rm, figura humana, el Bender y la prueba Monterrey.	Aplicaban pruebas psicológicas como el Wisc-Rm, figura humana, Bender, el de la familia, Kauffman y las pruebas de aprendizaje	Para identificar NEE del alumno, se le evalúa en función de la propuesta curricular para todos los alumnos, con el fin de determinar si éste requiere adaptaciones curriculares	Se hacen revisiones curriculares con el objetivo de determinar el nivel de competencias, sus habilidades y sus estilos de aprendizaje.
Se evalúa	Se trabajaba en	Se trabajaba	Se evalúa la situación	Se hace una

únicamente al alumno que es el que se considera que tiene dificultades	pequeños grupos, y había trabajo individual.	tanto individual como grupalmente.	de aprendizaje y el alumno	evaluación diagnóstica donde se incluyen los contenidos del ciclo escolar anterior con la finalidad de conocer el nivel en el que se encuentra.
Se evalúa para conocer el grado de déficit y las dificultades del alumno	En el trabajo grupal se contemplaban niveles de conceptualización parecidos. En el trabajo individual se hacía cuando el niño necesitaba un tratamiento del psicólogo o del terapeuta de lenguaje	Los grupos estaban conformados con alumnos que tuvieran problemáticas similares. El trabajo individual se realizaba sólo cuando el alumno así lo requiriera.	Se evalúa para detectar qué NEE tiene el alumno y determinar el tipo de ayuda que necesita	Se hacen evaluaciones diagnósticas para detectar la necesidad educativa. Y se organiza un plan de intervención para determinar el tipo de ayuda que se le proporcionará.
La evaluación se realiza fuera del aula	El grupo integrado estaba dentro de la escuela sólo que con un aula separada del resto.	Centro de apoyo tenía turno alterno por lo que los estudiantes asistían a instalaciones diferentes a la de la escuela.	Se evalúa el alumno en dos situaciones: clase y aprendizaje	Para conocer la situación del escolar en la clase se realizan observaciones directas, para conocer de su aprendizaje es necesario revisar

				<p>sus cuadernos, hacer evaluaciones diagnósticas y entrevistar a sus padres y maestros.</p>
<p>La respuesta educativa, que se ofrece al alumno, es un programa individual (PI) que surge de sus dificultades</p>	<p>Se llamaban avances programáticos o planes de intervención haciendo un perfil grupal y por niveles de conceptualización, además cada profesional realizaba su propia programación.</p>	<p>Planes de intervención realizados por niño considerando su problemática, los contenidos de la curricula y los aspectos clínicos necesarios</p>	<p>La respuesta educativa, que se ofrece al alumno, es el programa general para todos los alumnos, con adaptaciones específicas en función de sus NEE</p>	<p>Se realizan planes de intervención de manera individual junto con el maestro de grupo para acordar las actividades y los contenidos que serán abordados.</p>
<p>El PI requiere que el alumno reciba una atención individualizada del especialista</p>	<p>Cuando era necesario el estudiante era apoyado por el psicólogo o el terapeuta de lenguaje.</p>	<p>Cuando era necesario el estudiante era apoyado por el psicólogo o el terapeuta de lenguaje.</p>	<p>La adaptación curricular requiere coordinación y colaboración de todos los profesionales que participan en el proceso</p>	<p>Se retoman los contenidos de los planes y programas de estudios realizando adecuaciones curriculares conforme a sus necesidades y a sus habilidades.</p>
<p>El PI plantea objetivos,</p>	<p>Tenían el programa de</p>	<p>Algunos maestros retomaban los</p>	<p>Las adaptaciones curriculares planifican</p>	<p>Se trabaja dentro del salón de</p>

<p>contenidos, actividades, etc., al margen del aula</p>	<p>educación especial y el de primaria regular haciendo adaptaciones. Se utilizaban los libros de texto de la SEP y los mismos contenidos de la primaria.</p>	<p>contenidos de los currícula haciendo ajustes, o algunos elaboraban sus programas con criterios propios.</p>	<p>el tipo de ayuda, a partir de la propuesta inicial, para todos los alumnos</p>	<p>clases con dinámicas y actividades que involucran a los demás compañeros (considerados como la población beneficiada) y cuando el alumno requiere una atención más personalizada se lleva al aula de apoyo. Esto permite la eliminación de las etiquetas y los señalamientos.</p>
<p>Las ayudas se dan únicamente a los que las necesitan</p>	<p>Eran únicamente alumnos reprobados o con problemas de aprendizaje que necesitaran el apoyo de la unidad.</p>	<p>Eran escolares enviados por las escuelas, por el centro de orientación, por la coordinación de canalización, por los maestros o por los propios padres de familia.</p>	<p>Las ayudas las necesitan todos los alumnos</p>	<p>A los compañeros se les conoce como la población beneficiada puesto que de alguna manera se trabaja también con ellos.</p>

<p>La responsabilidad de los progresos del alumno la tienen los especialistas que elaboran el programa (psicólogo, profesor de apoyo, etc.)</p>	<p>Asistían diariamente a la escuela donde estaba ubicado el grupo integrado. También eran atendidos por los psicólogos o por los terapeutas de lenguaje.</p>	<p>Todo un equipo interdisciplinarios estaba a cargo de este centro de apoyo, eran psicólogos, terapeutas de lenguaje, trabajadores sociales y maestros de grupo.</p>	<p>La responsabilidad de los progresos del alumno la tiene el tutor con otros profesionales que participan en el proceso educativo</p>	<p>En las USAER se trabaja en equipo interdisciplinario, por cada unidad tiene que haber un psicólogo, un trabajador social, maestros de apoyo y terapeutas de lenguaje.</p>
---	---	---	--	--

En este cuadro comparativo de las unidades de apoyo que han existido en México, se puede apreciar que existen algunas diferencias entre el tipo de atención brindada en los grupos integrados y en los centros psicopedagógicos, y el tipo de apoyo que proporcionan las USAER, ya que las primeras se apoyaban en el modelo de evaluación tradicional o clínico y la segunda en el modelo de evaluación educativo o también llamado psicopedagógico.

En aspecto titulado en el enfoque clínico o también conocido como tradicional, "Centrado en determinar causas y etiologías", y en el enfoque educativo actual "Centrado en delimitar necesidades educativas", se establece uno de los cambios más significativos que ha sufrido el trabajo con este tipo de alumnos; es decir, en los GI y en los CPP se trabajó únicamente con alumnos que presentaron problemas académicos, se trataba de estudiantes reprobados de primer grado, por no saber leer o escribir, también se trabajaba con los padres de familia, pero la atención estaba enfocada a la problemática del alumno. En cambio, en las USAER se atienden escolares con NEE, analizando los no sólo el contexto

familiar sino también los otros contextos, como el social, el escolar o el áulico que determinan el desarrollo satisfactorio de los estudiantes.

Asimismo, anteriormente se atendían únicamente alumnos "normales", aquéllos que presentaban alguna discapacidad eran remitidos a las escuelas de educación especial. En la actualidad, las USAER, además de trabajar con alumnos con NEE, brindan apoyo a estudiantes con discapacidad, ya sea temporal o permanente, contemplando sus necesidades y sus adecuaciones requeridas para obtener los contenidos programados.

De este modo, se puede retomar el siguiente apartado del cuadro, "La causa de las dificultades hay que buscarlas en el alumno" en el caso del enfoque tradicional, y "Las NEE hay que buscarlas en el proceso interactivo de enseñanza/aprendizaje", en el caso de enfoque actual. En los GI y en los CPP la explicación acerca de la problemática de los alumnos se centraba en la falta de estimulación, de maduración o que simplemente no existía apoyo en las estrategias de estudio por parte de los padres. En cambio, en el enfoque actual y, por lo tanto, en los servicios de USAER la atención está enfocada en los diversos factores, como las estrategias utilizadas por los maestros de grupo, la organización de los contenidos, la interacción del alumno con NEE con los compañeros de grupo o las propias estrategias que el alumno emplea para estudiar, para ello utilizan la observación en el aula, las entrevistas a padres y maestros o la revisión de los cuadernos y de los libros utilizados por los niños diariamente.

La evaluación que el personal especializado ha realizado a los niños que requieren servicios específicos es otro aspecto que se ha revisado en el cuadro comparativo. En el enfoque tradicional se establece que las deficiencias tienen que ser valoradas por médicos o por psicólogos utilizando invariablemente pruebas específicas que midieran las capacidades de los niños. Ante esto, los grupos integrados y en los centros psicopedagógicos trabajaban con psicólogos que

hacían las evaluaciones con instrumentos, como la prueba psicológica del Wisc-rm o la prueba Monterrey, necesarios para determinar el problema del alumno.

Aunado a lo anterior, el enfoque tradicional plantea que las evaluaciones se realizarían fuera del aula, por lo que, los grupos integrados las realizaban en el aula que estaba destinada para ello. En el caso de los centros psicopedagógicos, los alumnos asistían a instalaciones diferentes a la de la escuela para realizar sus evaluaciones.

Por su parte, en el enfoque actual se plantea que "Las NEE deben ser evaluadas por el propio maestro, en coordinación con otros profesionales". En las USAER claramente se demuestra que el maestro de grupo, elaborando una lista de los posibles candidatos que ingresarán a los servicios de USAER, elige y valora a los niños conforme a su desempeño diario. Además, los profesionales de estas unidades realizan revisiones curriculares con el objetivo de determinar las habilidades, las competencias y los estilos de aprendizaje que el niño tiene. No se utilizan las pruebas psicológicas para determinar una necesidad educativa.

Este enfoque educativo actual establece que las evaluaciones se efectuarán en dos situaciones: la clase y el aprendizaje, de este modo, con relación al primer punto las USAER realizan observaciones de clase con la finalidad de conocer el estilo de aprendizaje de los niños. En cuanto al aspecto de aprendizaje, a los alumnos en estas unidades se les aplican exámenes académicos con las adecuaciones necesarias, lo que permite a los profesores de USAER revisar el avance y los logros obtenidos por éste en el periodo de trabajo.

La respuesta educativa con respecto a estos estudiantes, en el enfoque clínico o tradicional, estaba dada con un programa individual que surgía de las propias problemáticas. En los GI se llamaban "avances programáticos" o "planes de intervención", basados en un perfil grupal y por niveles de conceptualización; además, cada profesional realizaba su propia programación. Las actividades que se realizaban eran principalmente a través de juegos educativos. En los CPP, se

elaboraban planes de intervención que contenían primordialmente aspectos de lectoescritura y nociones matemáticas.

La respuesta educativa, en el caso del enfoque educativo actual, hace referencia a un programa general para todos los escolares, con adaptaciones específicas de acuerdo con la necesidad del alumno. En las USAER estos programas se realizan junto con el maestro de grupo lo que permite acordar las actividades y los contenidos que serán abordados. Los contenidos se retoman de los planes y programas de estudio que establece la SEP.

Las ayudas que se ofrecían a los estudiantes, en el enfoque tradicional, era únicamente para quienes las necesitaran. En los grupos integrados y en los centros psicopedagógicos la atención se daba a los escolares que habían reprobado el primer grado y a los que presentaban problemas de aprendizaje.

En el enfoque educativo actual se menciona que la ayuda es para quien la necesita, sin embargo, al trabajar con los maestros de grupo y con los compañeros del alumno atendido se enriquece aún más el apoyo, ya que anteriormente no se trabajaba con ellos.

La responsabilidad del progreso de los alumnos, en el enfoque clínico, era de los especialistas, por lo que en los grupos integrados y en los centros psicopedagógicos se tenían equipos interdisciplinarios bien definidos.

En el enfoque educativo actual, además de los especialistas, el maestro de grupo tiene gran responsabilidad. Por ello trabajan conjuntamente el equipo de USAER y los maestros de grupo.

#### **4.1.1. Las semejanzas**

En este apartado se exponen las semejanzas más significativas de las tres unidades de apoyo entre las que se encuentran principalmente cinco aspectos: los planes de intervención, los contenidos contemplados, los materiales utilizados para

el trabajo con los alumnos, su seguimiento una vez finalizada la atención en la unidad y la opinión de los padres.

#### **4.1.1.1. El tipo de apoyo a los estudiantes con discapacidad**

Los docentes de grupos integrados y los de centros psicopedagógicos que mencionaron que sí atendían a niños discapacitados, realizaban su labor con la ayuda de los psicólogos y los terapeutas de lenguaje utilizando materiales especializados y adaptando los contenidos de los programas de estudio de la escuela regular y de la escuela especial, además hacían uso de los libros de texto, y consideraban, sobre todo, los niveles de conceptualización de cada uno.

Por otro lado, los especialistas de USAER efectúan la revisión y la adecuación de los contenidos incluidos en los planes y programas de estudio proporcionados por la SEP conforme a su nivel de competencias y de habilidades y utilizan materiales didácticos diversos, por ejemplo: regletas, materiales grandes, cubos matemáticos, recortables o material concreto, entre otros.

#### **4.1.1.2. Los planes de intervención**

Los GI, los CPP y las USAER realizan sus planes de intervención principalmente de manera individual, pues efectúan con anterioridad el trabajo de detección de las necesidades que cada estudiante presenta, con la finalidad de organizar los objetivos, los contenidos y las actividades que durante la atención serán utilizados.

La duración de cada plan de intervención ha sido determinada por los especialistas de los servicios, así podemos encontrar que existen planes mensuales, bimestrales o anuales. Esto va a depender de los avances que cada estudiante demuestre en su trabajo diario.

Asimismo, se puede mencionar que la estancia del escolar en estos servicios igualmente depende del grado de avance académico que cada uno de ellos

presente. Por esto, se entrevistó a maestros de las tres unidades estudiadas que explican que el tiempo que un escolar ha permanecido en éstas es de un mínimo de 6 meses, y un máximo de dos ciclos escolares.

En la planeación de éstos, según los profesores, en los tres casos se realizaban adaptaciones curriculares con el objetivo de que el alumno partiera de los conocimientos anteriormente adquiridos. Por ejemplo, en el área de las matemáticas se da el caso del niño con problemas de aprendizaje o con necesidades educativas especiales que conoce el concepto de suma y sabe utilizarlo, pero en el programa de estudios se plantea, de acuerdo con su edad y su madurez, la adquisición de la multiplicación. Muchos maestros de GI, de CPP y de las USAER explican que es difícil que el alumno comprenda las multiplicaciones si sólo ha dominado el concepto de suma. Ante esto, los profesionales tienen que hacer adaptaciones curriculares, a partir de lo cual comienzan su trabajo.

#### **4.1.1.3. Los contenidos contemplados**

Es bien sabido que una de las materias más complicadas para la mayoría de los estudiantes, en cualquier nivel escolar, son las Matemáticas, y en las unidades de apoyo analizadas no fue la excepción.

Los estudiantes han llegado a estos servicios por presentar “problemas” en las asignaturas de Matemáticas y de Español principalmente, de modo que, los contenidos más trabajados por los profesores de éstos han sido: Matemáticas, Español, Conocimiento del medio o Ciencias Naturales, e independientemente de los temas relacionados con las dificultades de lenguaje: la pronunciación y uso de la letra “r”, la articulación y la estructura de las palabras.

Lo anterior ha permitido que los integrantes de USAER, de los GI y de los CPP retomen con facilidad los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio utilizados en su momento.

Es importante aclarar que en el caso de los dos últimos no sólo se utilizaban los programas de estudio de la escuela regular, sino que también revisaban los contenidos establecidos por la Dirección General de Educación Especial.

Por otro lado, el trabajo de los docentes de USAER no sólo está respaldado por los planes y programas de estudio elaborados por la SEP, sino que además tienen que revisar junto con el maestro de grupo, los contenidos y sobre todo las actividades y estrategias que serán utilizadas para trabajar en las aulas.

Las tres unidades de apoyo, por lo tanto, realizan adecuaciones curriculares.

#### **4.1.1.4. Los materiales utilizados**

El trabajo de los contenidos académicos, ya sea en el aula de apoyo o en el aula regular, tiene que ir acompañado, en todo momento, de material didáctico que permita su adquisición con mayor facilidad.

En los grupos integrados, en los centros psicopedagógicos y en las USAER el uso de materiales didácticos como los juegos de mesa: memoramas, loterías, rompecabezas o dominos; materiales manipulativos como: alfabetos móviles, bloques lógicos o juegos de ensamble; materiales de desecho como: corcholatas, revistas, periódicos, entre otros; o los libros de texto y ficheros, es indispensable por el tipo de actividad que en ellos pueda realizarse.

Las actividades contempladas principalmente se basan en juegos que trabajan con todo el grupo de alumnos.

Sin embargo, es importante aclarar que en los CPP y en los GI, los grupos de niños se subdividían en pequeños grupos de alumnos con problemáticas similares. En cambio, en la USAER el niño que presenta necesidades educativas especiales está integrado completamente al resto del grupo, por lo cual, no es necesaria la división de éste en pequeños equipos.

El trabajo de estas unidades, por lo general, tiene una duración de una hora, dos veces por semana, según la opinión de los entrevistados.

#### **4.1.1.5. El seguimiento de los estudiantes y la recuperación de los casos**

Una vez finalizado el trabajo de estas unidades, la continua vigilancia y comunicación con los niños, los padres y los maestros es un aspecto importante en el trabajo de seguimiento.

Los profesores de estos servicios procuran mantener el contacto con los niños que atendieron, con sus actuales maestros y con los padres de familia. Solamente que cada unidad tiene su peculiar forma de hacerlo.

En los grupos integrados, la manera más práctica de comunicarse con los maestros que trabajaban con los niños anteriormente atendidos, era a través de las "platicas de pasillo", donde se informaban de la situación de aprendizaje de ellos.

Sin embargo, si el niño requería nuevamente sus servicios podían regresar a la unidad. Los entrevistados comentaron que esto se presentaba muy esporádicamente. Además, este seguimiento era posible porque el aula donde trabajaban los grupos integrados estaba en las escuelas primarias regulares.

En los CPP el seguimiento sólo se podía hacer a través de los trabajadores sociales. Los especialistas de estas unidades no podían comunicarse con los maestros de grupo porque su lugar de trabajo no se encontraba dentro de la institución a la que asistía el niño. Este servicio no podía retomar el caso de los escolares.

Por su parte, a las USAER se les facilita esta situación debido a que los especialistas se encuentran dentro de la escuela primaria y la comunicación con los docentes de grupo es necesaria porque la USAER tiene el compromiso de entregar sugerencias de trabajo que les permitirá mejorar las actividades diarias con los alumnos.

Asimismo, cada fin de mes se realizan reuniones técnicas donde el personal que labora en la institución puede comentar las situaciones problemáticas

presentadas y las experiencias obtenidas en su trabajo diario. Esto promueve la constante comunicación entre el personal docente y directivo y el personal de USAER.

En el servicio USAER está permitido retomar el caso de los estudiantes, siempre y cuando lo requieran.

- La opinión de los padres

En las tres unidades, las entrevistas iniciales con los padres de familia son importantes, puesto que permite a los especialistas conocer datos de desarrollo emocional, motriz y físico de los alumnos recibirían el apoyo. Esto se ha logrado a través de las entrevistas realizadas al comienzo del trabajo. Además, a los grupos integrados y a los centros psicopedagógicos les daba la oportunidad de trabajar, en terapias familiares con los psicólogos y con los padres. En el caso de las USAER, no es posible este tipo de ayuda psicológica, ya que únicamente pueden proporcionar sugerencias de instituciones donde pueden asistir las familias que son consideradas problemáticas.

Los aspectos anteriormente analizados dejan ver que, a pesar de que estas unidades de apoyo tienen modelos de evaluación y teorías psicológicas que los fundamentan muy distintas, tienen formas de trabajo similares que les han permitido obtener resultados favorables en el desempeño académico de los estudiantes atendidos. Uno de los aspectos es la planeación del trabajo donde se incluyen: los planes de intervención, los contenidos y los materiales empleados y el otro es el seguimiento a través de la vigilancia de los escolares.

#### **4.1.2. Las diferencias**

Analizados los aspectos similares entre los grupos integrados, los centros psicopedagógicos y las USAER, se hace indispensable la revisión de las diferencias

de dichos servicios. Es importante aclarar que algunos aspectos de las semejanzas se encontrarán en este apartado.

Existen más diferencias que semejanzas entre los grupos integrados, los centros psicopedagógicos y las USAER, por lo que el análisis de las diferencias se hizo de los siguientes aspectos: el equipo de profesionales, las dificultades de aprendizaje presentadas por los estudiantes, el apoyo a los alumnos con algún tipo de discapacidad, la selección de los escolares, los instrumentos utilizados, el uso de pruebas psicológicas, la evaluación, la realización de los reportes finales y las teorías psicológicas, ante lo cual se encontró lo siguiente:

#### **4.1.2.1. Equipo de profesionales**

Los grupos integrados y los centros psicopedagógicos tenían equipos interdisciplinarios completos en todo momento, es decir, contaban con la asistencia de psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, maestros de aprendizaje, médicos y terapeutas de lenguaje. Los primeros en sus aulas de apoyo y los segundos en las instalaciones donde estaban establecidos.

Las USAER sí cuentan con el personal indicado, sin embargo, el equipo atiende no sólo a una escuela sino que trabaja con cinco escuelas al mismo tiempo, lo que origina una falta de seguimiento con los niños. Durante las entrevistas, los docentes mencionan que sus psicólogos o terapeutas de lenguaje no están diariamente con ellos. Además se podía dar el caso de que el día en el que ellos asistían, los niños faltaban y se perdía nuevamente la continuidad, situación que no ocurría en las dos unidades anteriores.

Con lo anterior, el avance de los niños, en los grupos integrados y en los centros psicopedagógicos, se apreciaba con mayor claridad debido a que el equipo de profesionales diariamente presenciaban el trabajo de éstos, además realizaban reuniones donde se compartía la información obtenida en el trabajo, por ello, en comentarios de los maestros entrevistados, era más fácil realizar las adaptaciones

necesarias para su mejoramiento. Las USAER, en cambio, tienen la desventaja de ver los avances del alumno espaciadamente debido a que el tiempo de trabajo es muy corto y además el equipo interdisciplinario no está establecido en una escuela únicamente.

Dentro de este apartado, el aspecto del tiempo de atención también requiere ser analizado, por lo que en los centros psicopedagógicos la distribución de tiempo de trabajo se apreciaba de mejor manera, ya que el niño asistía en turno alterno al de la escuela a sus sesiones de apoyo, evitando la acción de sacarlo del salón de clases para atenderlo en el aula apoyo. Por su parte, los grupos integrados trabajaban diariamente con los niños en una aula destinada a ello, que se situaba por completo en la escuela regular, esto permitía que los alumnos convivieran con los niños de otros grupos en actividades como ceremonias cívicas o momentos de esparcimiento como el recreo.

#### **4.1.2.2. Las dificultades de aprendizaje**

La mayor diferencia entre las USAER, los GI y los CPP radica principalmente en la concepción de los alumnos atendidos por ellas. En el modelo de evaluación educativo actual o psicopedagógico utilizado por las USAER, los niños ya no son considerados con "problemas de aprendizaje" sino como "alumnos con necesidades educativas especiales", lo que trae implicaciones importantes; es decir, el escolar no es el único responsable de sus dificultades, tiene a su alrededor todo un contexto que influyen de manera directa en su desempeño académico. En cambio, en el modelo de evaluación clínico o tradicional, el cual fundamentaba el trabajo de los grupos integrados y de los centros psicopedagógicos, se consideraba el que el único culpable y responsable de su "mal" rendimiento académico era el propio estudiante.

Ante este panorama, las situaciones que pudo contrastarse que con mayor frecuencia se presentaban en los grupos integrados y en los centros

psicopedagógicos fueron: baja autoestima, atraso escolar, problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, emocionales y familiares, en tanto que las USAER son las necesidades educativas especiales, aunque cabe mencionar que los maestros entrevistados agregaron problemas emocionales, familiares y de desarrollo.

#### **4.1.2.3. El trabajo con alumnos con determinada discapacidad**

En la época de los años setentas y ochentas, cuando trabajaban los grupos integrados y los centros psicopedagógicos, existían las llamadas "escuelas de educación especial", las cuales se encargaban de educar exclusivamente a los alumnos con discapacidad. Los G.I. y los CPP no podían atender a este tipo de escolares, puesto que sólo apoyaban a los que presentaban "problemas de aprendizaje". Sin embargo, los maestros entrevistados exponen que, con los conocimientos que en la actualidad les proporcionan en los cursos que reciben en la SEP, se dieron cuenta de que sí tenían entre su grupo algún niño con discapacidad, principalmente intelectual muy leve.

Con la reorientación de los servicios de educación básica, en la actualidad, las USAER, sí atienden a estos niños. Los únicos inconvenientes que existen, según los profesores, es la falta de material especializado, por ejemplo: libros escritos en braille o materiales grandes para aquellos estudiantes con debilidad visual, y así como la falta de preparación tanto entre los maestros de grupo, como entre los propios docentes de USAER.

Por lo tanto, las USAER trabajan con los estudiantes con necesidades educativas especiales y con algunas discapacidad temporal o permanente.

#### **4.1.2.4. La selección de los estudiantes**

En este aspecto únicamente destacan dos de los servicios, para los especialistas de GI los niños que primordialmente requerían de sus servicios eran

aquellos que habían reprobado el primer grado escolar o que habían tenido problemas con las asignaturas de Matemáticas o Español, además utilizaban la prueba Monterrey para determinar su nivel de conceptualización.

En cambio las USAER reciben una lista de los profesores de grupo donde coloca el nombre de los estudiantes candidatos para recibir el apoyo. La unidad sólo confirma si el alumno requiere o no los servicios.

#### **4.1.2.5. Uso de pruebas psicológicas**

Otra diferencia que destaca en el trabajo de estos servicios es el uso de pruebas psicológicas para determinar el coeficiente intelectual, la situación familiar o los niveles de madurez de cada estudiante.

Los grupos integrados y los centros psicopedagógicos utilizaban este tipo de pruebas para diagnósticas y seleccionar a los niños. Para ello, tenían baterías de pruebas bien establecidas.

En las USAER el uso de estas pruebas es más limitado, ya que propicia la etiquetación y la categorización por parte de los profesores.

#### **4.1.2.6. Las evaluaciones**

En los CPP y en los GI, los maestros tienen la idea de que el proceso educativo que cada alumno desarrolla es diferente, lo que significa que una evaluación escrita limitaba su actividad, sin embargo, la SEP solicitaba la aplicación de las llamadas "guías de evaluación". Por otro lado, las USAER permiten que los maestros de grupo sean los encargados en realizar esta actividad, únicamente apoyan señalándole el nivel de competencia del niño atendido, le proporciona, además, las adecuaciones curriculares que debe realizar para el mejor desempeño del escolar.

No obstante, este trabajo de evaluación se apoyaba de las actividades realizadas en las unidades de apoyo. En los grupos integrados y en los centros psicopedagógicos, las actividades consistían principalmente en juegos elaborados con materiales de desecho retomando los contenidos de la escuela regular.

En USAER también se realizan dinámicas grupales, pero los profesionales encuentran diversos obstáculos que impiden estas acciones, entre los cuales están los maestros de grupo que se niegan a trabajar conjuntamente con la unidad, dado el tiempo tan corto de las labores.

Pero, no se debe soslayar que el trabajo que realizan en conjunto el maestro de grupo y los especialistas de USAER es beneficio para los alumnos, ya que ambos profesionales conocen la situación del alumno con necesidades educativas especiales, lo que permite dejar a un lado las etiquetas y las segregaciones existentes anteriormente. En los servicios anteriores, se trabajaba aisladamente con el alumno que requería la atención, además los profesionales de estas unidades no tenían comunicación con los maestros de grupo. El trabajo de cada uno era independiente.

#### **4.1.2.7. La realización de los reportes finales**

En los reportes finales de los grupos integrados era indispensable que los especialistas que trabajaron directamente con el niño incluyeran una producción realizada por éste durante las clases escolares, estas producciones se recopilaban mes con mes y al término del ciclo escolar las reunían y las incorporaban a los reportes y a los expedientes que quedaban en la unidad como registro del trabajo.

En los CPP, se hacían los reportes tres veces al año, es decir, al principio, en medio y al final del ciclo, y en ellos se señalan los avances y los contenidos de aprendizaje que el alumno podía aplicar en las diversas situaciones académicas.

En las USAER, se integran los avances del alumnos y las sugerencias necesarias para que el desempeño de los maestros junto con sus grupos sea mejor. Estos reportes pueden ser bimestrales o finales.

La diferencia radica en que los GI y los CPP no incluían en sus reportes sugerencias para los docentes encargados del grupo donde el niño asistía a clases, limitando con esto la comunicación que pudiera existir entre ambos profesionales.

## CONCLUSIONES

La realización de esta investigación me permitió conocer el tipo de trabajo que en años anteriores se efectuó en los GI y en los CPP con los alumnos con problemas de aprendizaje; así como, la situación actual de las USAER con los estudiantes con NEE.

De este modo, a lo largo de la historia, la aceptación, el apoyo, la concepción y la incorporación a la sociedad de aquellas personas con discapacidad o que, por diversas causas, presentan alguna problemática en su desempeño académico, han sufrido modificaciones importantes trascendiendo de forma directa al ámbito educativo.

Antiguamente, el trabajo que prevalecía en las escuelas de educación especial en nuestro país se basaba en la evaluación clínica. En ésta era constante el uso de pruebas psicológicas, las cuales medían diversos aspectos del desarrollo del niño atendido; así, las principales pruebas utilizadas eran: el Dibujo de la Figura Humana, el Wisc-rm, o el test de Bender, entre otras.

De esta manera, a partir de los resultados obtenidos de las pruebas, los alumnos eran seleccionados y clasificados en grupos similares, por la discapacidad que presentaban, o bien por la situación problemática de aprendizaje que tenían.

Esto permitía que los especialistas, los maestros o los propios padres de familia etiquetaran a los niños, poniendo énfasis en las tareas "mal" realizadas por ellos, y olvidando aquéllas que desempeñaban correctamente.

La situación cambió cuando los estudiosos de estos temas apreciaron las desventajas de aislar, categorizar y etiquetar a las personas con "problemas de aprendizaje" o con "discapacidad". De este modo, surgió el concepto de NEE, el cual permitió que los profesionales de la educación comprendieran que estas prácticas provocan en el niño la disminución de su autoestima, aislamiento o un rendimiento escolar aún más bajo del que ya presentan.

La modificación más importante fue la creación de una evaluación que no sólo juzgara la situación del estudiante, sino que analizara su desarrollo integral, una evaluación que contemplara el currículo, los estilos de enseñanza y de aprendizaje, las relaciones del niño con su entorno, con su familia y consigo mismo, para poder, posteriormente, cubrir sus necesidades.

De ese modo, la integración educativa surgió como un logro de estas modificaciones. En nuestro país se pretendía llevarla a cabo desde la época de los setentas del siglo anterior, con la creación de los GI, y posteriormente, en los ochentas, con los CPP.

Sin embargo, hay que destacar el hecho de que el significado de este término difiere en algunos aspectos de la concepción que actualmente tenemos de la integración educativa, ya que, como se vió, la creación de los GI y de los CPP no tenían el objetivo de incorporar a los alumnos con determinada discapacidad en la escuela regular, puesto que el apoyo a este tipo de alumnos estaba exclusivamente a cargo de las escuelas de educación especial. Así pues, la integración educativa, en esta etapa histórica, estaba dirigida a los alumnos "normales" pero con problemas de desempeño escolar.

El análisis de la situación anterior ha permitido poner de relieve el hecho de que en los años setentas y ochentas del siglo pasado, en México existía todavía una sociedad poco sensibilizada en temas como la discapacidad y sus implicaciones emocionales, educativas y sociales, ya que estos individuos eran aislados, señalados, etiquetados con base en una lista de números obtenidos en las pruebas psicológicas; es decir, con criterios meramente cuantitativos, y atendiendo únicamente a los problemas que en esos términos presentaban.

En conferencias internacionales, organizadas por la UNESCO, se modificó tanto la concepción como el trato que debía darse a estas personas. Los términos surgidos de ello fueron NEE, que hablan de poner atención no sólo a la problemática, sino que, partiendo de la necesidad de cada individuo, se determino

el tipo de ayuda que le será proporcionada, para que él, junto con el equipo de especialistas, los maestros y la comunidad escolar, logre superar satisfactoriamente las dificultades y se incorpore a las actividades y a la vida académica común y corriente.

Este nuevo concepto tuvo en México un impacto importante, principalmente en las escuelas de educación básica. Se realizó la reorientación de los servicios educativos dando lugar a las USAER, que sustituyeron a los GI y a los CPP. El propósito de éstas consiste primordialmente en atender a los alumnos con NEE - incluidos los discapacitados- dentro del aula regular, trabajando junto con el docente encargado del grupo para lograr no sólo su integración educativa, sino que también se vean beneficiados los alumnos que no requieren del servicio de USAER al participar en las actividades pensadas para este tipo de estudiantes.

El surgimiento de las USAER trajo consigo otro logro destacable: la disminución de algunas escuelas de educación especial, en las cuales se les preparaba en oficios que les permitirían obtener pequeños ingresos, coartando cualquier posibilidad de estudiar una carrera profesional, pues se pensaba que no eran capaces de lograrla.

No debemos olvidar que aún en la actualidad existen los Centros de Atención Múltiple, los cuales atienden a los niños con discapacidades severas, y que por esa razón no pueden estar inscritos en las escuelas regulares.

Pero, a pesar de que estas modificaciones en nuestro país ya tienen tiempo de haber sido implementadas, en las aulas de las escuelas regulares aún existen profesores inseguros con la decisión de integrar a los alumnos discapacitados, ya que sus argumentos se fundamentan en la idea de que no han recibido la suficiente información acerca de este tema como para tener en sus salones de clases a este tipo de alumnos.

Las modificaciones en el sector educativo de referencia, no sólo se han efectuado en México. Países como Bélgica o España, también durante mucho

tiempo, han luchado con bastante éxito en contra de las ideas prevalecientes en cuanto a la educación de las personas con estas características.

La revisión de la implementación del trabajo realizado en otros países sobre temas de integración educativa o de discapacidad, nos permite analizar y evaluar nuestra propia situación en la materia, con la finalidad de considerar si esta labor es pertinente complementarla o no en el Sistema Educativo Nacional.

Solamente que dado que las condiciones políticas, económicas y sociales de esos países difieren de las nuestras, se hace indispensable considerar éstas para realizar las nuevas reformas educativas, ya que no se puede iniciar un proyecto sin antes haber analizado su factibilidad y sus alcances.

Por esta razón, resultó de sumo interés analizar las tres unidades de apoyo que durante mucho tiempo han trabajado en nuestro país: los GI, los CPP y las USAER, los cuales han trabajado, como ya ha sido mencionado, con modelos de evaluación muy distintos entre sí; es decir, los dos primeros -los más antiguos- fundamentaron su trabajo en la evaluación clínica o tradicional, que permitía revisar las causas de los déficits del niño con NEE y llevar a cabo un diagnóstico y un posible "tratamiento" con la finalidad de que éste pudiera tratar de resolver sus problemas. En cambio, las USAER trabajan con el modelo de atención educativa, donde no sólo se hace énfasis en la dificultad del alumno, sino que también toma en cuenta numerosas situaciones que también pueden influir en su desempeño en un sentido u otro.

Estas diferencias de concepción del trabajo condujeron, como se vió, a cambios significativos en el apoyo brindado a de este tipo de escolares. En años anteriores, los estudiantes eran enviados a la unidad de atención que cubriera sus demandas o los incorporaban a las escuelas especiales.

En la actualidad se han abandonado estas prácticas; la nueva visión con que se les atiende permite poner en práctica, con mayor facilidad, la integración educativa. Lo que significa que los que presentan problemas de aprendizaje y/o

alguna discapacidad ya no son aislados o separados en escuelas especiales, ahora tienen una atención acorde con sus necesidades dentro de un plantel regular, permitiéndoles la convivencia y la socialización con los demás compañeros.

Pero, ¿Qué problemáticas han presentado estos servicios durante su trabajo realizado?

La principal problemática de los GI fue que los niños atendidos, una vez terminada su atención, tenían que hacer el esfuerzo de adaptarse a un grupo que trabajó los contenidos revisados en primer grado de manera tradicional, es decir, el maestro era únicamente el que explicaba y corregía los ejercicios realizados por el grupo, en cambio en los GI, existía la libertad de utilizar el juego educativo para permitir el avance académico de los niños.

Por la naturaleza de las actividades, los estudiantes que asistían a estos servicios demostraban conductas diferentes a la de los demás niños, podían ser más participativos o simplemente más activos.

Por su parte, en los CPP no existía una comunicación constante con los maestros de grupo que trabajaban diariamente con el niño atendido. Los especialistas no conocían más que por la revisión de sus cuadernos, la situación académica de los estudiantes; además, confiaban en los comentarios obtenidos en las pláticas realizadas con los padres de familia.

En las USAER no existe un equipo interdisciplinario completo en las escuelas donde laboran, ya que si lo tuvieran tendrían la ventaja de agilizar y enriquecer el apoyo de los alumnos. En cambio, si el equipo está dividido, como es el caso de estas unidades, las consecuencias son evidentes en los niños, pues no tienen una atención continua y su dificultad se resuelve lentamente.

Por otro lado, existen deficiencias en cuanto a la preparación de los maestros de grupo y los de USAER en la atención de los alumnos discapacitados y en los materiales que deberían existir en cada escuela para el trabajo con ellos. Además, el trabajo de sensibilización con los maestros de grupo es otro aspecto

importante a tratar, ya que no debemos olvidar que estos maestros no sólo atienden a ese pequeño con discapacidad o con NEE, sino que trabaja con un promedio de 35 a 40 alumnos que, a su vez, poseen diversos caracteres, diversos niveles de desarrollo emocional, social y académico, que son inquietos y que tienen intereses muy diversos. La preparación que les proporcionan para trabajar con ellos, es quizá poca en comparación con todo lo que demanda su tarea diariamente.

De este modo, trabajar junto con maestros especializados como son los de las USAER, les ha de parecer un tanto difícil por tratarse de una labor novedosa que no habían realizado anteriormente.

La preparación de los profesores de USAER debe contener aspectos específicos de las diversas discapacidades, puesto que apoyar, por ejemplo, a un alumno con debilidad visual sin tener el conocimiento del Braille impediría de manera profunda su desempeño académico.

Por otro lado, retomando el objetivo de esta tesis: conocer si las USAER requieren algunas modificaciones en su organización laboral y académica, comparando su trabajo con el realizado por las unidades de apoyo anteriormente implementadas en México: los GI y los CPP y con el análisis elaborado a los documentos oficiales y con las entrevistas efectuadas a los maestros puedo afirmar que las USAER sí requieren modificaciones, y por lo tanto, propongo la incorporación dos aspectos de los servicios anteriores: el trabajo diario del maestro de aprendizaje con los estudiantes, en el caso de los GI, y el apoyo a padres y alumnos en turno alterno que realizaban los CPP, los cuales, a mi consideración, podrán mejorar el trabajo en las USAER.

Así tenemos que de los GI se debería considerar el trabajo diario del maestro de aprendizaje con el pequeño grupo de alumnos que tenía. En opinión de varios de los profesores entrevistados, este aspecto, junto con el trabajo constante del equipo interdisciplinario, permitió obtener avances significativos con los niños,

en espacios cortos de tiempo, logrando que al final del ciclo escolar, éstos pudieran incorporarse al siguiente grado sin presentar problemas y sin la necesidad de regresar a los GI.

En cambio, las USAER en este aspecto se ven desfavorecidas, ya que no trabajan diariamente con los niños reportados, además, el equipo interdisciplinario al atender a cinco escuelas a la vez, disminuye el tiempo de atención de los alumnos apoyándolos únicamente 2 ó 3 veces por semana. Esto ocasiona que el avance y los resultados se logren lentamente.

No obstante, tal situación obligaría a las autoridades a aumentar el número de profesionales en las USAER, ya que existe una gran demanda de atención en la población, pero la cantidad de profesionales que actualmente laboran en estas unidades no cubren dicha demanda.

De los CPP se retomaría, como ya se mencionó, el apoyo proporcionado a padres y estudiantes en turno alterno, debido a que este tipo de horario respetaba completamente el horario que el niño atendido tenía en la escuela regular, además, con ello no existía la necesidad de sacarlo del aula y llevarlo a una de apoyo.

Si esto se lograra en las USAER la capacidad de atención aumentaría, puesto que los profesionales tendrían la posibilidad de apoyar a un mayor número de niños diariamente. La desventaja de esto, es que existe la posibilidad de saturar los horarios perdiendo el objetivo de la atención, debido a que el número de estudiantes que requerirían la atención sería mayor, además de que serían alumnos de todos los grados escolares, lo que obligaría a los profesionales de la unidad a organizar los horarios considerando estas variables.

Pero, un trabajo de este tipo, a pesar de se realizaría fuera de la escuela, traería consigo diversos beneficios a los alumnos, como podrían ser: la mejora en su desempeño académico, el aumento de la confianza en ellos mismos y, por lo

tanto, la mejora en la socialización tanto en las unidades de apoyo como dentro de la escuela regular.

En concreto, las modificaciones que se realicen en el campo de la educación deben contribuir a una formación integral de las personas con NEE permitiéndoles adquirir beneficios tanto personales como sociales.

Además, la población de alumnos con NEE y/o con discapacidad temporal o permanente, en términos de productividad laboral o educativa, pueden tener un desempeño igual o mejor que los estudiantes "normales" contribuyendo, a su vez, a la vida productiva de la colectividad.

Por último, a nivel personal, la realización de esta tesis me permitió conocer numerosas personas, con diferente formación académica, con diferente carácter de diversas edades, con experiencias únicas en el trabajo que han realizado, lo cual engrandeció y enriqueció mi investigación.

# **A N E X O S**

## **ANEXO 1**

### **CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y PREGUNTAS**

#### **Población de profesionales**

- × ¿Cuál es su profesión?
- × ¿Dónde realizó sus estudios?
- × ¿Ha recibido cursos de actualización de manera continua?
- × ¿Tuvo alguna preparación especial que le ayudara a solucionar los problemas o dificultades que presentaban los alumnos?
- × ¿Qué función desempeñaba en las unidades de apoyo?
- × ¿En qué consistía la función desempeñada?
- × ¿Debía apoyarse con otros profesionales?

#### **Población de alumnos**

- × ¿Cuáles eran los problemas que principalmente se presentaban en los alumnos para ser recibidos en las unidades de apoyo?
- × ¿Qué edades debían tener los niños para ser atendidos?
- × ¿Podían atender a niños con alguna discapacidad?
- × ¿Cómo era el apoyo para este tipo de niños?

#### **Diagnóstico**

- × ¿Qué procedimiento realizaban para diagnosticar al niño candidato a ser aceptado en la unidad?
- × ¿Utilizaban baterías de pruebas?
- × En caso afirmativo, ¿Quién era el encargado de aplicarlas?
- × ¿Qué hacían con los resultados que arrojaban?
- × ¿Los otros profesionales que laboraban en la unidad tenían conocimiento de esa información y para qué la utilizaba?

## **Intervención**

- × ¿Cuál es siguiente el paso?

## **Evaluaciones**

- × ¿Se hacían evaluaciones durante la intervención?
- × ¿Qué tipo de evaluación se realizaba?
- × ¿Se aplicaban exámenes académicos? En caso afirmativo ¿para qué?
- × ¿Hacían revisiones de cuadernos?

## **Término del trabajo**

- × ¿Cómo se daban cuenta de que los estudiantes ya estaban listos para reintegrarse a las clases regulares?
- × ¿Hasta qué momento podían proporcionar esos apoyos?
- × ¿Cuándo nuevamente existían problemas con los niños, los apoyaban otra vez?
- × ¿Cómo era el reporte final del trabajo realizado con los niños?
- × ¿Quiénes eran las personas en cuyas manos se encontraban esos reportes?
- × ¿Cómo les avisaban a los maestros y padres de familia que su trabajo de apoyo había terminado?

## **Teorías psicológicas**

- × ¿Tienen conocimiento acerca de las teorías psicológicas que contempla este tipo de trabajo?
- × ¿Por qué considera que es necesario manejar estas teorías?
- × ¿Cómo se aplican estas teorías en su trabajo diario?
- × ¿Los especialistas que han laborado en estas unidades han tenido este conocimiento?
- × ¿Cómo los han preparado en el conocimiento de estas teorías?

- ✖ ¿Les explicaban los objetivos de relacionar las teorías con el trabajo con los niños?

**ANEXO 2**

**EJEMPLO DEL CUADRO DE RESPUESTAS**

<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>	<b>USAER</b>	<b>CPP</b>	<b>GI</b>

## BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, M.E. (1997) "Iguales y diferentes. Andamiaje necesario para la integración social" En: *Básica. Revista de la escuela y el maestro*. No. 16. México.

Arroyo, M. (1998) *Marco jurídico de las personas con discapacidad en el Distrito Federal*. México, Asamblea Legislativa del Distrito Federal.

Carrión, J. y Sánchez A. (1999) "Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras" En: *Revista de Educación Especial*. No. 25

Coll, C. et al. comp. (1998) *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, Alianza editorial.

Castanedo, C. (1998) *Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e intervención*. Madrid, Ediciones CCS.

Chiu, Y. (1997) "Práctica docente e integración educativa de alumnos de escuela primaria regular" En: *Básica. Revista de la escuela y el maestro*. No. 16, México.

Dávila, A. y Domínguez, M.E. et. al. (1998) *Unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER)* México, DEE.

DEE-SEP (1994) "Proyecto general de educación especial en México" En: *Cuadernos de integración educativa*. No. 1, México, DEE-SEP.

DEE-SEP (1994) "Artículo 41 comentado de la ley general de educación" En: *Cuadernos de integración educativa*. No. 2, México, DEE-SEP.

DEE-SEP (1994) "Unidad de servicios de apoyo a la educación especial" En: *Cuadernos de integración educativa*. No. 4, México, DEE-SEP.

DEE-SEP (1996) "Proyecto general de educación especial. Pautas de organización" En: *Cuadernos de integración educativa*. No. 6, México, DEE-SEP.

De Sierra, T. (1991) *Cambio estructural y modernización educativa*. México, UPN, UAM-A, COMECOSO-A.C.

Dolors, M. (1998) *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y Comunitario*. Barcelona, Paidós.

Ezquivel, F. *et. al.* (1999) *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México, Manual Moderno.

Ezcurra, M. *et. al.* (1982) *Análisis histórico del desarrollo de la educación especial (marco conceptual de la educación especial en México)* México.

Fernández, G. (1993) *Teoría y análisis práctico de la integración educativa*. Madrid Escuela española.

García, I. *et. al.* (2000) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, Uno.

García, J. (1993) "Simulación del déficit visual como técnica de modificación de actitudes hacia la integración escolar de alumnos deficientes visuales" En: *Análisis y modificación de conducta*, Vol. 19, No. 68

García, P. (1993) *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona, Universitat.

Godoy, B. (2000) "Teatro interactivo 'Rumilda' como una estrategia que favorece la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad" En: *Educación Especial. Planteamientos y experiencias Exitosas en la atención a las necesidades educativas especiales*. No. 1, México, DEE.

Gómez-Palacio, M., Guajardo, E., Cárdenas, M. y Maldonado, H. (1981) *Prueba Monterrey*. México, DEE.

Grau, C. (1993) *La integración escolar del niño con neoplasias*. Barcelona, CEAC.

Guajardo, E. (1996) "Calidad y equidad en las estrategias de integración escolar" En: *Seminario sobre integración educativa. Avances y perspectivas. Memorias*. México, DEE-SEP.

Guevara, H. (1984) *Análisis del centro psicopedagógico Balbuena*. México, UPN.

Hegarty, S. et al. (1998) *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid, Morata.

Heward, W. Y Orlansky, M. (1992) *Programas de educación especial 1*. Barcelona Ediciones ceac.

Hernández, P. (1997) "Debates y opciones en educación básica" En: *Básica. Revista de la escuela y el maestro*. No. 16. México.

Lacasa, P. y Guzmán, S. (1997) "¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje? Transformar las aulas para superarlas." En: *Cultura y educación*. No. 8. Madrid.

Larrauri, R. (1993) *Modernización educativa. Hechos previos, primeros resultados*. México, Imagen.

Mata, F. (1999) *Didáctica de la educación especial*. Málaga, Aljibe.

Mayagoitia, O. (1977) *Los grupos integrados*. México, impresora Santa María.

Ministerio de Educación y Cultura (1996) *La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid, MEC.

Morales, S. (1996) "Compromisos de la secretaría de educación pública en el programa nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad. En: *Seminario sobre integración educativa. Avances y perspectivas. Memorias*. México, DEE-SEP.

Poder Ejecutivo Federal (1994) *Plan nacional de desarrollo 1989-1994. informe de ejecución de 1994*. México.

Presidencia de la República (1994) *Crónica del gobierno de Carlos Salinas de Gortari 1988-1994. Primer año diciembre-1988-diciembre 1989*. México, Fondo de Cultura Económica.

Presidencia de la República (1994) *Crónica del gobierno de Carlos Salinas de Gortari 1988-1994. Quinto año enero-1993-diciembre 1993*. México, Fondo de Cultura Económica.

Quintanilla, M. (1981) *Los grupos integrados en México*. Tesis para la licenciatura en Educación Primaria, México, UPN.

Salvador, F., Porta, L, Bazán, S. *et al.* (1998) *Aspectos didácticos y organizativos de educación especial*. España, Grupo Editorial Universitario.

Schalock, R. (1999) "Hacia una nueva concepción de la discapacidad" En: *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca, Amarú ediciones.

Schalock, R. (1999) "Próximos pasos: definición, aplicación y proyectos conjuntos de investigación" En: *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca, Amarú ediciones.

SEP (1997) *Manual de organización de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular*, México.

SEP-DEE. (1985) *La educación especial en México*. México.

SEP-DGEE (1984) *Manual de organización del centro psicopedagógico*. México.

SEP-DGEE (1984) *Manual de organización de la unidad de grupos integrados*. México.

SEP-DEE-UPN (1996) *Integración educativa. Guía del estudiante, antología básica*. México.

SEP-OEA (1988) *Estrategia psicopedagógica de integración a la escuela regular de niños con problemas en el desarrollo: los grupos integrados B*. México, DGEE.

SEP-SNTE (1997) *Conferencia nacional. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad*. México.

SEIEM (2000) *Guía USAER (Unidad de servicios de apoyo a la educación regular)* México, Gobierno de Estado de México, SEIEM.

Silvestre, N. y Valero, J. (1995) "Investigación e intervención educativa en el alumnado sordo: cuestiones sobre la integración escolar." En: *Infancia y aprendizaje*, No. 69 – 70. Madrid, Ediciones edisa.

Sola, T. y López, N. (1998) "Educación especial y necesidades educativas especiales." En: *Aspectos didácticos y organizativos de educación especial*. España, Grupo Editorial Universitario.

Van Hove, G. (1999) "La aplicación de la definición, clasificación y sistemas de apoyo de la AAMR (1992) en Bélgica." En: *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca, Amarú ediciones.

Yelon, S. y Weinstein, G. (1998) *La psicología en el aula*. México, Trillas.