

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**LAS FUNCIONES DEL PSICÓLOGO(A) EN EL
CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE BÁSICO
(CAM-B)**

TESIS

Presentan:

Juárez Ramírez Mauricio
Santamaría Torres Graciela

Para obtener el título de:

Licenciatura en Psicología Educativa

Asesor: Mtra: Hernández Juárez María del Carmen

México, D. F. Agosto del 2007.

AGRADECIMIENTO

El que haya logrado realizar esta meta educativa lo debo a mi familia (como todo lo que he hecho y lo que haré en mi vida). Gracias a que mi existencia quedo cobijada a su cuidado soy lo que soy, lo que realizo, como pienso y como actúo. Todo lo que he aprendido en su seno es la base más rica que tengo para educar a la familia que empiezo a formar.

No puedo más que particularizar mi agradecimiento ya que cada uno de ellos ha hecho lo que ha estado a su alcance para apoyarme.

♥ A MAMÁ EVITA:

Quien es la **base de mí seguridad y el apoyo incondicional** más grande que tengo.

♠ A PAPÁ MAU:

El mayor **ejemplo de vida** que poseo. Se que sin su presencia mi vida no tendría en el sentido que tiene.

♣ A MI HERMANO JUANITO:

Quien es el hermano mayor que nunca tuve y el **hermano menor que siempre quise**.

✧ A MI HERMANA ELI:

Quien es la **inspiración** del sendero que he escogido.

✧ A MI HERMANO ALEX:

El principito de mi casa, **orgullo y satisfacción** de toda mi familia.

☾ A MI ESPOSA GRACIELA:

Quien a lo largo del camino universitario **complemento mí vida** en todos los sentidos.

☯ A MI HIJO JONATHAN:

Quien es desde que nació **mí máxima razón para vivir**.

★ A MI NUEVA FAMILIA:

Ángela, Jesús, Alicia, Heriberto y Margarita, quienes han apoyado nuestro esfuerzo por culminar nuestra etapa universitaria con todo lo que han podido.

Gracias por darme tanto de todo y todo de ustedes.

ℳ Mauricio Juárez Ramírez.

AGRADECIMIENTO

Esta meta en mi vida es muy importante para mí y mi familia es el inicio del camino hacia una realización profesional y me siento orgullosa de iniciar el sendero y dejar prendida la antorcha.

Desde que inicio mi educación escolar las siguientes personas han influido en diferentes momentos de mi vida y sin su apoyo no hubiera concluido este sueño por eso **GRACIAS.**

➤ **A MIS PADRES.**

Mamá Angelita, por tu arduo trabajo fuera de casa para que a mis hermanos y a mí no nos faltara nada, aún recuerdo cuando llore en el primer semestre de la licenciatura, yo pensaba que no podía y tú me recordaste que eso era lo que anhelaba, gracias por impulsarme y apoyarme en cada una de mis decisiones y sobre todo por tu confianza y fe en mí hasta el día de hoy.

Papá Jesús, te doy gracias por empujarme a la vida escolar, siempre estuviste al pendiente de lo que necesitaba y cuando tú no podías ayudarme buscabas quien podría asesorarme, todavía recuerdo que tu propósito era que concluyera la secundaria pero sobrepase las expectativas cuando me aferre a concluir una carrera gracias porque lo más difícil es iniciar.

➤ **A LOS CUATRO FANTÁSTICOS HERMANOS.**

Alicia, eres mi mejor amiga, mi cómplice y mi bastón, es una bendición tenerte como hermana porque en las buenas y en las malas siempre me acompañas, gracias por todo. Me siento dichosa de tener a mi lado una persona inteligente, respetuosa y admirable.

J.Jesús, gracias por tu apoyo incondicional, por escucharme se que estoy un poco loca pero hoy y siempre estaré contigo en las buenas y en las malas como siempre.

Heriberto, eres la guía de muchas de mis decisiones, gracias a ti aprendí a valorar la vida y a buscar ayuda cuando lo necesito, tu eres uno de mis grandes retos.

Margarita, gracias por ser mi cómplice, por apoyarme y por tomar en cuenta mis aportaciones familiares.

➤ **A MI NUEVA FAMILIA.**

Mauricio, el amor de mi vida, mi esposo, amigo, compañero y colega, gracias por acompañarme en la vida universitaria por apoyarme siempre en lo académico, personal y emocional, gracias por todo.

Jonathan, gracias hijo por recordarme que aquí inicia un nuevo camino tanto en mi vida personal como profesional eres una lindura de hijo y alumno, te amo mi bebé.

➤ **A LOS NUEVOS INTEGRANTES DE MI FAMILIA.**

A mis suegros, **Mauricio y Eva** por el apoyo incondicional que nos han ofrecido en esta última etapa de nuestra vida universitaria muchas gracias porque sin su apoyo no hubiéramos realizado uno de nuestros grandes sueños. Y por su puesto a mis cuñados **Juan Carlos, Alexander y Elizabeth** por todo su apoyo en todos los sentidos.

GRACIAS POR COMPARTIR ESTE MOMENTO DE FELICIDAD CONMIGO.

☪ **GRACIELA SANTAMARÍA TORRES**

AGRADECIMIENTO

A NUESTRA ASESORA: MTRA. MARI CARMEN:

Por su apoyo incondicional sin el cual no podríamos haber concluido como lo hemos hecho.

Gracias por atendernos siempre de la mejor manera.

A NUESTROS LECTORES: ELIZABETH,
YANALTE, MIGUEL ÁNGEL y NAYELI

Gracias por su tiempo, paciencia y compromiso para con nosotros en la revisión y fortalecimiento de esta investigación, sus observaciones fueron enriquecedoras.

AL PERSONAL DE EDUCACIÓN
ESPECIAL:

Responsables, directoras, psicólogas, maestras de grupo, secretarías y todas aquellas personas que colaboraron con su apoyo para la realización de esta investigación. El trato que recibimos siempre fue de lo mejor.

A TODAS NUESTRAS MAESTRAS Y
MAESTRO QUE AMBOS TUVIMOS EN
NUESTRAS VIDAS ACADEMICAS:

Cada uno de ellos apporto a nuestra formación y a nuestras vidas la semilla mágica del saber. Gracias.

A NUESTRAS COMPAÑERAS Y
COMPAÑEROS DE TODOS LOS NIVELES
EDUCATIVOS:

Nuestra convivencia y amistad perduraran por siempre en nuestro ser.

Atte: Mauricio y Graciela.

ÍNDICE

Agradecimiento

Índice

Resumen

Introducción

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD A TRAVÉS DEL TIEMPO.	5
1.1.- El modelo tradicional.	5
1.1.1.- Antecedentes históricos.	5
1.1.2.- La institucionalización.	7
1.1.3.- Las escalas de inteligencia, sustento de la desintegración escolar, inicios del siglo XX.	9
1.2.- El modelo rehabilitador.	12
1.2.1.- Crisis de los Centros de educación especial.	14
1.3.- Acontecimientos sociales que generan una visión integradora en la educación.	15
1.3.1.- Los problemas de aprendizaje y su incidencia en la educación especial.	15
1.3.2.- Los derechos humanos en la educación especial.	17
1.3.3.- La corriente normalizadora.	17
1.4.- Conferencias y acuerdos internacionales a favor de las personas con discapacidad.	20
1.4.1.- Clasificación Internacional de: Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.	20
1.4.2.- Conferencia Mundial de educación para todos.	22
1.4.3.- Declaración de Nueva Delhi.	24
1.4.4.- Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales.	24
1.5.- Principios generales de la integración.	26
1.5.1.- Integración Educativa.	27
1.5.1.1.-Atención a las necesidades educativas especiales (NEE).	29
1.5.1.1.1.-Evaluación psicopedagógica.	30

1.5.1.1.2.- El currículo.	33
1.5.1.1.3.- Adecuaciones curriculares.	34
1.5.1.1.3.1.-Las adecuaciones y sus dimensiones.	38
1.5.1.2.- Criticas en torno a la utilización del concepto de Necesidades Educativas Especiales (N. E. E.).	39
1.5.2.- Limitaciones y desventajas del modelo integrador.	41
1.6.- Foro Mundial sobre educación para todos.	43
1.6.- Educación inclusiva.	43
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO.	46
2.1.- Antecedentes Históricos.	46
2.1.1.- Programas de cooperación entre la escuela primaria y la educación especial (1978-1992).	47
2.2.- El Enfoque Integrador en México. Reorientación de los Servicios de Educación Especial.	49
2.2.1.- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.	53
2.2.2.- Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. (1997, Huatulco, Oax.).	54
2.2.3.- Plan de trabajo de la Dirección de Educación Especial 1999-2000.	56
2.2.4.- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2002.	57
2.2.5.- Programa Nacional de Educación 2001-2006.	57
2.2.5.1.- Programa de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F: (SSEDF) 2001-2006).	58
2.3.- Política Actual de Educación Especial en el Distrito Federal.	58
2.3.1.- Necesidades Especiales de Educación (NESE).	59
2.4.- Los Centros de Atención Múltiple (CAM).	61
2.4.1.- Propósitos.	63
2.4.2.- Personal.	63
2.4.3.- División interna en los servicios del CAM.	63
2.5.- El Centro de Atención Múltiple (CAM) Básico.	64
2.5.1.- Características de su población.	66
2.5.2.- Misión.	67
2.5.3.- Modalidades de atención.	68
2.5.4.- Ingreso y egreso del CAM Básico.	68

2.5.5.- El proceso de integración a la escuela regular.	69
2.5.6.- Proyecto Escolar.	72
2.5.7.- Consejo Técnico Consultivo (CTC).	73
2.5.8.- Formación de grupos.	78
2.5.9.- La participación de los padres de familia.	75
2.5.10.- La atención educativa en el CAM Básico.	75
2.5.11.- Problemáticas frecuentes dentro de la institución.	77
2.5.11.1.- Problemáticas en torno a la adopción de un mismo currículo.	77
2.5.11.2.- Problemáticas en torno a la adopción de concepto de Necesidades Educativas Especiales. (NEE).	78
2.5.11.3.- Problemáticas en torno a la falta de materiales.	79
CAPÍTULO 3. EL PSICÓLOGO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL.	81
3.1.- El papel del Psicólogo(a) bajo el modelo Clínico.	81
3.2.- El Psicólogo(a) dentro del modelo Educativo.	83
3.2.1.- El Psicólogo Educativo un profesionalista indispensable en la educación para la diversidad.	89
3.2.2.- El papel del Psicólogo educativo en el Centro de Atención Múltiple (CAM) Básico.	92
CAPÍTULO 4. MÉTODO.	100
4.1.- Tipo de Investigación.	100
4.2.- Sujetos:	100
4.3.- Instrumentos.	101
4.3.1. Fiabilidad y validez del cuestionario.	103
4.4. Procedimiento.	104
4.5. Análisis de los datos.	105
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.	106
5.1. Datos generales de las maestras y psicólogas.	106
5.2. Servicios que ofrece el CAM-B.	106
5.3. Formación profesional de las maestras y psicólogas.	107
5.4. Experiencia laboral de las maestras y psicólogas en CAM-B.	109

5.5.	Experiencia laboral de maestras y psicólogas en otros servicios de Educación Especial.	116
5.6.	Actualización profesional de las maestras y psicólogas.	118
5.7.	Evaluación Psicopedagógica.	121
5.8.	Intervención.	127
5.9.	Evaluación de la intervención de las psicólogas.	138
5.10.	Percepción del trabajo del psicólogo en los CAM-B.	141
	CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	146
	Conclusiones	168
	Referencias	173
	Anexos	178

RESUMEN

En el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Integración Educativa y la Educación Especial (SEP, 2002) fueron evaluados los Centros de Atención Múltiple Básicos (CAM-B), uno de los problemas más importantes que se evidenciaron fue que estas instancias han trabajado con poca claridad en cuanto a su función. Esta situación repercute además en los profesionistas que en estos centros trabajan ya que de igual manera se menciona que tienen poca claridad en las funciones que realizan.

Por tanto, este estudio tiene como objetivo identificar y describir lo que acontece en la realidad laboral de las psicólogas de estos centros, planteándose la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cuáles son las funciones del puesto del psicólogo(a) educativo(a) en los Centros de Atención Múltiple que ofrece el servicio de educación primaria (CAM-B)?

Esta investigación es cualitativa de corte descriptivo de tipo estudio de caso, donde los datos se recabaron por medio de entrevistas basadas en cuestionarios mixtos; uno para las psicólogas y otras dos para maestras de grupo de cada centro seleccionado de las CROSEE 5 y 6 del D.F. Los datos se analizaron de manera cualitativa y cuantitativa. Lo que se encontró en la muestra analizada fue que las psicólogas participantes, revelaron no tener un conocimiento claro y preciso sobre sus funciones en esta institución, ya que en sus respuestas mostraron inseguridad y/o desconocimiento. Parte de esta situación se debe a que mostraron desconocer aquellos documentos editados por las autoridades con el fin de esclarecer el funcionamiento de estas instancias educativas.

INTRODUCCIÓN

En mayo de 1992 se firmó el acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AMBE), en el cual se decreta una reestructuración del Sistema Educativo Nacional, con el propósito de mejorar los servicios educativos que se ofrecían. La suscripción de este acuerdo trajo como consecuencia: la reforma del Artículo 3° constitucional y posteriormente, la promulgación de la Ley General de Educación que establece el marco legal para la proyección de la educación en México.

De esta reorganización surgen los Centros de Atención Múltiple Básicos (CAM-B), que son los servicios de educación especial encargados de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) con discapacidad, que no pueden integrarse a la escuela regular porque ésta no cubre sus necesidades básicas de aprendizaje. Los CAM-B están conformados por los anteriores centros de intervención temprana y por las anteriores escuelas de educación especial.

El cambio de enfoque que presenta el modelo educativo de atención a la diversidad (guía del proceso de reestructuración antes mencionado), exige a los profesionales que laboran en estos recientes centros a redefinir su papel.

Los profesionales de la psicología, que bajo anteriores enfoques habían sido confinados a ser evaluadores indirectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, limitados a la aplicación e interpretación de pruebas psicológicas y solo interviniendo de manera individual con algunos alumno(as), son obligados a relacionarse de manera directa en el proceso educativo y a vincularse estrechamente con los(as) participantes de esta misión [maestros(as), alumnos(as), padres de familia y cualquier otro participante envuelto en este proceso].

Sin embargo, ésto no fue nada fácil y después de años de trabajo en estas instancias educativas no hay superado plenamente las problemáticas surgidas de esta reorientación.

Algunos de estos conflictos se encuentran presentes en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (2002), en este documento se menciona lo siguiente respecto a las dificultades que se han tenido en general dentro de esta institución, respecto a la función de los profesionistas que ahí laboran:

Al no existir consenso respecto a la misión de la educación especial y a la función de sus servicios, no hay claridad tampoco en cuanto a las funciones de los profesionales de educación especial y en referencia a la población que deben atender. (SEP, 2002)

Por supuesto que en la historia de los CAM han habido intentos por parte de la Secretaría de Educación Pública y la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal para tratar de definir y esclarecer su realidad profesional interna, muestra de esto es el manual (DEE/SEP, 1999) que alude a las supuestas funciones de todo el personal que ahí converge, sin embargo, éste fue poco difundido de tal manera que no pesaron como tenían que haberlo hecho. Otros documentos importantes son: Los lineamientos técnico-pedagógicos de los servicios de educación especial: versión preliminar (DEE/SEP, 2002 a) y Los lineamientos técnico pedagógicos de los servicios de educación especial: Documento de trabajo (DEE/SEP, 2002 b) y su última versión en 2004, el problema que surge en estos documentos es que en el apartado concerniente sobre el psicólogo la definición de su papel es muy ambiguo y poco explicativo.

Con base en lo anterior se puede notar que los servicios de educación especial en México han presentado innegables problemáticas durante su historia, y por lo tanto la búsqueda de soluciones y propuesta hace recordar que se está enmarcado en un proceso social, político y educativo extenso y el papel que juegan investigaciones como la delineada en este proyecto ayuda a ir evidenciando en qué parte de este proceso como sistema educativo estamos, e invita a recordar que no hay punto final en este desarrollo, por lo cual iniciativas como la aquí propuesta dan otras perspectivas para continuar analizando y proponiendo.

De tal manera que nuestra pregunta de investigación es la siguiente:

- ¿Cuáles son las funciones del puesto del psicólogo(a) educativo(a) en el Centro de Atención Múltiple Básico (CAM-B) que ofrece el servicio de educación primaria?

Los objetivos pretendidos para este estudio son:

Objetivo General

- Identificar y describir las funciones del puesto del psicólogo(a) en los Centros de Atención Múltiple que brindan el servicio de educación primaria (CAM-B) y que están regidos por el D.F.

Objetivos específicos

- Identificar el perfil profesional y formativo de la población activa en el puesto del psicólogo(a) en los CAM-B.
- Identificar en que momento del proceso educativo, interviene el psicólogo(a) (la forma y los medios que emplea) para apoyar a los alumnos, docentes y padres de familia.
- Identificar y describir los elementos que emplea el psicólogo(a) para intervenir en este centro de trabajo.
- Identificar los criterios que se emplean para evaluar la intervención del psicólogo(a).
- Identificar las actividades administrativas y de gestión que le demanda la institución al psicólogo(a).
- Identificar los conocimientos que requiere un psicólogo(a) para ejercer este puesto en los CAM-B.

El primer capítulo de la presente tesis hace referencia a la evolución que a través del tiempo ha tenido la atención educativa de las personas con necesidades educativas especiales con discapacidad, desde sus inicios cuando sólo ésta se restringía a unas pocas de las categorías, hasta las últimas décadas donde movimientos realizados desde distintas bases ideológicas han hecho que traspase sus fronteras de segregación para unirse a la educación regular a la cual desde sus inicios se le diferenció. Los diferentes modelos implementados en cada momento histórico y su evolución apoyan la contextualización de la situación actual de nuestras instancias educativas y aportan herramientas teóricas y prácticas para los interesados en estos servicios educativos.

En el segundo capítulo se presenta la historia de la educación especial en nuestro país, la cual por supuesto ha estado influida por los movimientos internacionales más importantes que han surgido en la materia, sin embargo, la forma de adecuarse en el contexto mexicano tiene sus propias características y dan como resultado servicios educativos adaptados a nuestra realidad.

El capítulo tercero se presenta el papel del psicólogo en la educación especial, iniciando con el rol que este profesionalista cumplía en el modelo clínico como evaluador indirecto del proceso de enseñanza aprendizaje y, que posteriormente con la adopción del modelo educativo, es obligado a redefinir su rol profesional para vincularse de manera más directa en el proceso educativo. Posteriormente, en este capítulo se relaciona al profesional de la psicología educativa como el profesional deseable para laborar en los centros educativos por ser el área de atención perfilada para las instancias educativas. El capítulo concluye con las funciones que desde los documentos oficiales se han adjudicado al psicólogo educativo en los CAM-B.

El capítulo cuarto, esta destinado a dar a conocer el método que se empleó para la realización de este proyecto de investigación, en este apartado se presenta el tipo de estudio, la forma en que se seleccionó la muestra, la manera en que se diseñaron y validaron los cuestionarios empleados y la forma en que fueron analizados los datos encontrados.

En el capítulo quinto se presentan los resultados obtenidos, donde los hallazgos más importantes están en relación con las funciones que realizan las psicólogas en los CAM-B.

En el siguiente capítulo se encuentra el análisis de los datos, donde son contrastadas las respuestas de las psicólogas y maestras de grupo participantes con el marco teórico para identificar y describir las funciones del puesto de psicóloga en los CAM-B. En el mismo capítulo se presentan las conclusiones derivadas de esta investigación, donde se asevera de manera general que las psicólogas participantes, no tienen un conocimiento claro y preciso sobre las funciones del puesto de psicóloga en esta institución, ya que en sus respuestas mostraron inseguridad y/o desconocimiento.

Posteriormente se presentan las referencias bibliográficas que sirvieron para la realización y sustento de esta investigación. Finalmente se localizan los siguientes anexos: entrevista abierta a un psicólogo de CAM-B, lista de los Centros de Atención Múltiple Básicos de la muestra, lista de participantes, cuestionario semiestructurado para las psicólogas de los CAM-B, cuestionario semiestructurado para las maestras de grupo de los CAM-B, lista de cuadros de análisis por categorías y un ejemplo de los cuadros elaborados para el análisis de las categorías.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD A TRAVÉS DEL TIEMPO.

Las personas con discapacidad han sido uno de los sectores en las sociedades que han sufrido de rechazo, marginación y exclusión por parte de su misma comunidad a lo largo de la historia.

Estas situaciones fueron el origen de problemas sociales difíciles de suprimir y que siguen todavía evidentes en la actualidad (aunque con menor arraigo por lo menos de manera formal).

De entre estas problemáticas, la oferta educativa para estas personas fue (y sigue siendo) una de las más cuestionadas. Sin embargo, el concepto sobre discapacidad fue evolucionando y por ende el tipo de atención educativa que debieran recibir los discapacitados.

Este proceso de evolución fundamentó y estructuró lo que posteriormente serían los sistemas de educación especial y ulteriormente la unión de estos sistemas a la educación regular.

Un recorrido histórico por este proceso ayuda a comprender el arduo camino llevado a cabo por diferentes sectores para mejorar las condiciones educativas de nuestra gente, pues si bien la educación especial surge por la demanda y necesidad de atender a los discapacitados, este servicio en las últimas décadas se ha ampliado para atender y mejorar la educación en general.

A continuación se exponen algunos de los modelos más característicos de la atención educativa a las personas con discapacidad a través de tiempo.

1.1.- El modelo tradicional.

1.1.1.- Antecedentes históricos.

El destino para las personas con discapacidad en la antigüedad fue el exterminio, en la sociedad espartana de los siglos X – IX ac. Se tenían leyes que “permitían que los recién nacidos con signos de debilidad o algún tipo de malformación se lanzaran desde el

monte Taigeto” (Aguilar, 2004). Lo mismo aconteció desde la roca Taipeia en Roma, donde se condenaba a aquellos “seres que no merecen vivir” (Ortiz, 1998).

Durante la Edad Media afirma Arnaiz, 2003 (en Aguilar, 2004) que:

La iglesia condena el Infanticidio, alentando a su vez la idea de atribuir a causas sobrenaturales las “anormalidades” que presentan las personas: por tanto se les considera poseídas por el demonio y otros espíritus infernales; sometiéndolas incluso a prácticas exorcistas y en algún caso a la hoguera.

A partir de estas consideraciones se genera una actitud bastante negativa hacia la “anormalidad” y por lo tanto, hacia las personas con discapacidad que pasan de ser eliminados a perseguidos por su condición. Por su parte Scheerenberger (1985) menciona.

Aquellos que de algún modo eran considerados anormales, eran olvidados, rechazados e incluso temidos. Se va configurando –así- un concepto de la anormalidad y del defecto que conduce al rechazo social, al temor y hasta la persecución, tanto por parte de los poderes civiles como religiosos, por confundirlos con locos, herejes, embrujados, delincuentes, vagos, maleantes o seres prostituidos. (en Ortiz, 1998)

A pesar de estas circunstancias, el Cristianismo trajo consigo también ciertos estilos de redención, (Bautista, 1993; Astorga, 2003 en Aguilar 2004) comentan:

A las personas con discapacidad se les permite “vivir”, pero son asumidas como objetos de caridad, pues son dolientes y pobres portadores de los males de la sociedad. De forma invariable, el destino para aquellas que lograban sobrevivir y llegar a la etapa adulta era la feria, el círculo de bufones, la mendicidad o el asilo de la Iglesia.

En el transcurso del Renacimiento se “consiguió un trato más humanitario hacia el colectivo de las personas marginadas en general. Desde las órdenes religiosas se da un paso adelante al considerar a los deficientes como personas” (Ortiz, 1998).

Después del Renacimiento, los asilos creados y administrados por la Iglesia pasan a manos del estado y de esta manera “... surgen los hospitales reales y se crean las condiciones para que con la llegada de la Ilustración, se le asigne un nuevo puesto a los

pobres y a los “inútiles” convirtiéndolos en sujetos de asistencia” (Aguilar, 2004), ejemplo de lo anterior es “la fundación de la primera institución consagrada exclusivamente a la asistencia de enfermos psíquicos y deficientes mentales ... el Hospital d’ Innocents, Fols y Orats, que en el siglo XV creara Fray Gilabert Cofre en Valencia a modo de asilo u orfanato ...” (Ortiz, 1998).

De esta manera se marca una nueva etapa en la historia de las personas con discapacidad, que pasan a ser de alguna forma acogidas por la sociedad.

Sin embargo, en la mayor parte de estas iniciativas la atención va enfocada en un primer momento a las personas con algunos tipos de minusvalía sensorial (ciegos y/o sordos) y en este renglón se dan grandes avances.

1.1.2.- La institucionalización.

A finales del siglo XVIII, se inicia “una reforma de las instituciones a favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia las personas con discapacidad, situación que se ve influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa de 1789” (Aguilar, 2004).

De tal manera que es posible señalar que:

De la Ilustración a la Revolución Francesa, se producen avances importantes en el campo de los sordos y de los ciegos (Sánchez 1991). Se considera ya tanto al niño ciego como al niño sordo susceptibles a la educación, lo que supuso un empuje para todos cuantos albergaban algún interés por la educación de los niños rechazados mentales y lo que dio lugar a importantes progresos en la educación de las personas deficientes sensoriales. (Ortiz, 1998)

En el siglo XIX, para Astorga, 2001 (en Aguilar, 2004) se dice que:

Se añade un nuevo matiz a los enfoques racionalistas del siglo anterior y la persona con discapacidad pasa de ser un sujeto de asistencia a un sujeto de estudio, fundamentalmente psico-médico-pedagógico, lo cual influenció en forma muy importante la visión de la educación de la personas con discapacidad.

Aguilar (2004) menciona que durante este periodo la sociedad:

hace conciencia respecto a la necesidad de atender a estas personas, aunque a esta atención en un principio se le dé un carácter más asistencial que educativo. El análisis de las acciones que se llevaron a cabo en ese momento indica la presencia de concepciones acerca de la necesidad de proteger a la “persona normal” de las que no lo eran: las personas con discapacidad sólo podrían traer daños y perjuicios a la sociedad. Por eso, la consigna en esta época era proteger a la sociedad de estas personas, para lo cual construyeron centros especializados para ubicarlos fuera de las ciudades, donde no molestaran ni se vieran.

Más adelante esta misma autora comenta que esta práctica de institucionalización especializada de las personas con discapacidad, es considerada el inicio de la Educación Especial y es posible ubicarlas a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX.

Pese a estas nuevas contribuciones Verdugo (1998) subraya que “las condiciones de vida de los deficientes mentales en Europa eran muy semejantes a las del siglo anterior y la situación de sus instituciones alarmantes.”

A mediados del siglo XIX las condiciones de vida de las personas con discapacidad empiezan a mejorar, entre otras cosas debido a las aportaciones que en estos temas realiza Seguin, sobre la temática Verdugo (1998) afirma lo siguiente:

Fue efectivamente Seguin el auténtico reformador de las instituciones para retrasados mentales a los que dedicó toda su vida, puesto que siempre confió en que los idiotas eran educables. Estudió medicina, recibió clases de Itard y estableció con el psiquiatra Esquirol la primera colaboración médico pedagógica. Gracias a su método fisiológico para débiles mentales aplicado en las escuelas que él fundaba se decidieron en Europa y América a emprender la educación de los deficientes mentales.

Finalizando el siglo XIX existían ya importantes escuelas para la educación de las personas con discapacidad en general.

Ortiz (1998) resume la organización de la enseñanza de los llamados niños anormales a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, de la siguiente manera:

Por una parte, en todos los países civilizados los esfuerzos se dirigieron inicialmente hacia el adiestramiento de los individuos de más bajo nivel, con una atención preferentemente médica y en régimen de asilo. Por otra parte, estaban los individuos que no se adaptaban a los centros de enseñanza y para los cuales se crean las clases especiales...

1.1.3.- Las escalas de inteligencia, sustento de la desintegración escolar, inicios del siglo XX.

Como ya se ha expuesto, los niños con sordera, ceguera, problemas neuromotores o deficiencia mental profunda eran de antemano excluidos de las escuelas regulares y matriculados en escuelas especiales, debido a la creencia generalizada que en esos centros recibirían la atención que necesitaban.

En ese contexto, en palabras de Aguilar (2004) toma impulso la idea de:

establecer una agrupación homogénea de alumnos con capacidades y deficiencias semejantes, así como la especialización de la enseñanza en función de dichas características; ya para Grau (1998,20) este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto a profesores, recursos, instalaciones, etc.

Sin embargo había alumnos con deficiencias no perceptibles a simple vista, que “alteraban el orden de la clase y perjudicaban el aprovechamiento del resto de los alumnos en el aula. Se trataba de alumnos que luego Binet y Simon denominaron ‘débiles mentales’ y con alteraciones de conducta” (Guajardo, 1999).

Binet en 1898 comenzó a observar a los niños bajo el punto de vista psicológico y pedagógico. Los tests permitieron a Binet y a su colaborador Simon establecer una escala métrica de 3 a 15 años, que constituyó la base de todas las investigaciones hechas sobre el desarrollo intelectual del niño y que fue publicada en el año de 1905. (Ortiz, 1998)

El principal argumento que se dio para justificar el origen de estos instrumentos, es que se debió a la necesidad de buscar mecanismos que ayudaran a diferenciar entre aquellos niños que podrían beneficiarse de una educación y aquellos que no lo harían. Sin embargo, detrás de todo esto se evidenciaba que con la construcción de pruebas de inteligencia se fundó un avance privilegiado para justificar las diferencias sociales

presentándolas como individuales dándole un mayor peso a lo biológico, este aspecto fue una justificación social de la educación formal donde por medio del coeficiente intelectual se trataba de homogeneizar la educación.

En este sentido (Baez, 1989 en Ortiz, 1998) afirma que:

Una de las razones que explican el nacimiento de la psicología escolar es ofrecer respuesta a la necesidad que tiene el sistema educativo de identificar y clasificar a los alumnos que requieren programas educativos especiales o alternos, y que los trabajos pioneros realizados a principios de este siglo por Binet en Francia, Burt en Inglaterra o Gesell en EE.UU. son ejemplos paradigmáticos del desarrollo de esta función diagnóstica.

Hubo algunas barreras que impedían esta selección y segregación, como es el caso de la obligatoriedad de la escuela primaria (el caso en Europa y Estados Unidos), No obstante esto:

El proceso de desintegración escolar fue gradual e informal, hasta que dio origen a un sistema formal paralelo y segregado de educación especial. Así quedó librada la educación primaria obligatoria de la inclusión formal de alumnos con deficiencia leve. La exclusión en la escuela obligatoria quedó legalizada. (Gujardo, 1999)

De esta manera transcurrían las primeras décadas del siglo XX, apuntando a la creación de centros especiales configurados y estructurados a partir de los sectores excluidos y desintegrados del sistema regular. Siguiendo esta misma línea (García Pastor, 1993, Toledo, 1981) en Escalante, Escandón, Fernández, García, Mustri & Puga (2000) expresan que:

Las escuelas especiales albergaron dos tipos de alumnos: los que tenían discapacidad sensorial o física evidente (ciegos, sordos o con problemas de desplazamiento), y los que no tenían este tipo de problemas, pero manifestaban un ritmo de aprendizaje mucho más lento que el de sus compañeros. Estos últimos se consideraban "fuera de la normalidad" en un medio escolar estándar, pensado para una población homogénea o "normal".

Durante estas primeras décadas para Marchesi (2001) se configuraron dos consecuencias significativas como ya se venía señalando:

La primera es la necesidad de un diagnóstico preciso del trastorno. Se generalizan por ello las pruebas de inteligencia, que tienen como objetivo principal situar a las personas en un nivel determinado en comparación con el resto de la población. El desarrollo de las pruebas de inteligencia ayuda a delimitar los distintos niveles de normalidad y de retraso mental, y diagnosticar en cuál de ellos se situaba cada alumno. Esto permite conocer en qué centros se debían escolarizar los alumnos...

La segunda consecuencia se manifiesta en la aceptación generalizada de la atención educativa de los alumnos con alguna disminución o retraso supone que deban estar escolarizados en centros específicos. Surgen así las escuelas de educación especial que se van extendiendo y consolidando como la mejor alternativa para estos alumnos. Estas escuelas tienen habitualmente un tipo de enseñanza distinto al que se imparte en las escuelas ordinarias, así como profesores especializados y recursos más específicos.

Es importante puntualizar que la proliferación de centros especiales para cada deficiencia o/y clasificación, no conllevaba por sí misma el establecimiento de un sistema educativo, ni por lo tanto, tampoco un ningún compromiso real por parte de la sociedad para con estos centros ni con sus alumnos.

En 1936 fue publicada la obra: *Introducción a la Pedagogía Terapéutica*, por Strauss en la cual se pone de manifiesto:

la diferencia existente a nivel de conducta entre las deficiencias mentales por causas exógenas o endógenas, y por lo mismo la diferencia esencial que tendrá que existir en cuanto al tratamiento ... en general su enfoque se centraba en el control del medio ambiente externo. (Ortiz, 1998)

La distinción que se evidencia entre las "... causas –endógenas- y –exógenas- para explicar los retrasos detectados es, sin duda, un paso más hacia la revisión definitiva de la -incurabilidad- como rasgo básico en la definición de las deficiencias" (Marchesi, 2001).

1.2.- El modelo rehabilitador.

Este modelo se sitúa entre las dos Guerras Mundiales aproximadamente de entre 1919 a 1939, y se consolida alrededor de 1945, después de la segunda guerra mundial.

El modelo rehabilitador

Centra el problema en el individuo, en sus deficiencias y dificultades. Por ello, se precisa su rehabilitación (física, psíquica o sensorial) mediante la intervención profesional de diferentes especialistas que mantienen el control del proceso. Los resultados de ese proceso de rehabilitación se miden por el grado de las destrezas funcionales logradas o recuperadas y por la ubicación en un empleo remunerado. (Verdugo, 1998)

Por lo tanto, bajo esta visión es imprescindible la intervención de un equipo de especialistas en: Medicina, terapia física, terapia ocupacional, psicología, trabajo social, educación especial, etc. Estos profesionales diseñaban un proceso rehabilitador para saldar o dar respuesta al problema.

Las investigaciones y estudios realizados a las personas con discapacidad en este contexto asentaron los principios básicos de una prometedora pedagogía terapéutica, como respuesta de atención para esta población.

Para Ortiz (1998) la pedagogía terapéutica es una ciencia que se ocupa en el tratamiento desde el punto de vista médico, pedagógico y psicológico del deficiente.

La pedagogía terapéutica como una disciplina que tiene por objeto la educación o reeducación de los niños que sufren de alteraciones en su desarrollo. Su objeto de estudio es el deficiente, en todas sus facetas y al que trata de recuperar e integrar a la sociedad, pero a partir de un sistema paralelo al sistema regular.

En estas instituciones “se priman los aprendizajes sociales sobre los aprendizajes escolares, con la idea –eso si- de devolverles al medio normal, de favorecerles la adaptación social.” (Ortiz, 1998).

Basándose en lo anterior, las escuelas especiales se ofrecían en un doble sentido:

El equilibrio emocional y la adaptación social ocupan el primer lugar, quedando la instrucción delegada a un segundo plano. De esta manera, son temas claves en

educación especial la problemática familiar, la educación en las áreas de autonomía, la comunicación, la socialización y la ocupación y todo lo que contribuya a lograr la autonomía personal y la integración laboral y social en el seno de la comunidad. (op.cit.)

Algunas de las consecuencias de la adopción de este modelo son señaladas por (Sánchez Palomino en Aguilar, 2004).

- La persona no tiene un déficit, sino que es un deficiente. Se parte de una concepción fragmentada del ser humano (morfológica, anatómica u psicológica), asumiendo e identificando a la persona con la patología, aparecen de esta forma las categorizaciones homogéneas del individuo a partir de la etiología.
- La Intervención se centra en el déficit. La atención se centra en las partes, zonas o aspectos dañados, respondiendo a una actuación parcializada, lo que supone la puesta en práctica de técnicas rehabilitadoras y terapias reparadoras centradas en la deficiencia.
- Abandona el desarrollo social de la persona. Al centrarse en la deficiencia, se obvia el componente social de la persona. Hay un abandono del desarrollo social y se pondera el tratamiento y la terapia, adoptando respuestas especializadas que suelen llevar al aislamiento y a la desintegración social.

Con todo, en comparación con épocas anteriores, la creación de escuelas especiales y su aceptación por parte de la sociedad, representaron ciertas ventajas para la educación de los niños con discapacidad, (Toledo, 1981 en Escalante et al., 2000) menciona algunas:

- La adaptación de los edificios a sus necesidades.
- La elaboración de materiales didácticos adaptados para sus características.
- La conformación de equipos docentes especializados según el tipo de trastorno.
- El abordaje de casos de manera interdisciplinaria, al permanecer el personal en un mismo centro de trabajo.
- El respeto al ritmo de enseñanza y aprendizaje, ya que se podía ir a un ritmo más lento.
- La protección de los niños con discapacidad frente a los abusos de otros niños.

- Una mayor comprensión e identificación entre los padres de familia, al compartir problemáticas similares.

1.2.1.- Crisis de los Centros de educación especial.

A pesar de las mejorías que impulsaron las escuelas especiales, con el tiempo, manifestaron algunas limitaciones, Escalante et al. (2000) describe las siguientes:

1. Estas escuelas se desarrollaron en ciudades grandes ... Los niños con discapacidad de poblaciones pequeñas y alejadas continuaron sin opciones escolares, pues no eran admitidos en las escuelas regulares.
2. La integración social de los alumnos era muy limitada, pues:
 - a) Los alumnos que egresaban de las escuelas, ya adolescente, tenían que vivir en una sociedad para la cual no estaban preparados ...
 - b) Las escuelas especiales no podían proteger siempre a los alumnos; algún día, ellos debían aceptar “ser diferentes”.
 - c) Con la separación de estos alumnos, la escuela especial obstaculizó su proceso de integración a la sociedad ...
3. La concepción de discapacidad y el modelo médico que le sirvió de sustento fueron cuestionados por quienes consideraban la importancia de la influencia del ambiente en relación con los niveles de deficiencia:
 - a) Las deficiencias también pueden deberse a que el ambiente ofrece una estimulación inadecuada o a procesos de enseñanza inapropiados.
 - b) El diagnóstico identificaba a la discapacidad como enfermedad (a veces incurable), y emitía un pronóstico y un tratamiento sin considerar el contexto del niño.
4. Se cuestionó el efecto del “etiquetado” producido por las escuelas especiales: cuando se realiza un diagnóstico, existe una tendencia a clasificar a la persona, es decir, se le pone una “etiqueta” ...
- 5.- Se cuestionó el efecto segregador de la escuela especial:
 - a) La escuela especial lleva implícita la idea de que se preserva al grupo “normal”, y por tanto a la sociedad de los problemas que estos niños y adultos puedan crear. (Ainscow, 1991).
 - b) La escolarización separada de la escuela regular es, de hecho, una educación segregada ...
6. En cuanto a los efectos de la escuela especial en la práctica de los maestros:

- a) Los especialistas que desconocen el trabajo de la escuela regular se privan de una fuente importante de información para orientar su labor pedagógica.
- b) Los educadores que solamente trabajan con alumnos con discapacidad tienen expectativas bajas con respecto a sus posibilidades de aprendizaje y ellos repercuten en su actuación pedagógica.
- c) Los especialistas que únicamente trabajan con alumnos con discapacidades severas tienden a caer en la apatía.

Una de las críticas más fuertes a estas organizaciones fue el hecho de que usaba un currículo diferente a la que se seguía en la escuela regular. Para López (2003) lo que se otorgaba en estas escuelas 'especiales' era una subcultura que producía un subdesarrollo.

Este currículo especial para Guerrero, 1997 (en Morales et al., 2000):

Se calificaba como curativo; ha sido paralelo al de primaria, con propósitos más modestos y en períodos más largos de tiempo. Ha sido como si se diseñara un currículo polarizado, es decir, un currículo para niños y niñas poco capaces: el de la educación especial, y un currículo para niños capaces: el de la educación regular.

1.3.- Acontecimientos sociales que generan una visión integradora en la educación.

Los eventos anteriores enmarcaban una educación especial deteriorada por sus limitantes y en consecuencia empezaron a surgir manifestaciones sociales que criticaban la educación en general y buscaban una nueva manera de pensar y operar la educación. A continuación se describen algunos de estos movimientos, que son el origen del modelo integrador y posteriormente el fundamento de la educación inclusiva.

1.3.1.- Los problemas de aprendizaje y su incidencia en la educación especial.

Establezcamos el panorama general, las escuelas especiales habían sido edificadas para atender a las personas con discapacidad, las primeras instituciones de este tipo se concentraron en los sectores de esta población con minusvalía sensorial (ciegos y sordos), posteriormente se abrió el servicio para los que tenían problemas neuromotores y al final se incluyó a la fracción restante con deficiencia mental.

Cada centro se especializó en una o varias clasificaciones y en base a su población elaboró su propio currículo, construyó sus materiales de apoyo, perfiló a su personal y adecuó sus instalaciones para la atención de sus alumnos.

Los tests de inteligencia contruidos a principios del siglo XX ayudaron a desintegrar a las personas con deficiencia mental leve y moderada del sistema regular y canalizarlos a estas instituciones.

Se tuvieron después de tanto tiempo opciones educativas para atender a las discapacidades, por supuesto que con sus determinadas limitaciones y problemáticas, pero los centros ahí estaban.

Sin embargo, parafraseando a Guajardo (1999) hubo un sector de alumnos matriculados en la escuela regular, con un diagnóstico de inteligencia normal o superior que no accedían a los aprendizajes de la lengua escrita ni a las matemáticas y que eran desechados por los mecanismos administrativos de sistema educativo.

Esta situación obligó a los padres de estos alumnos a demandar una atención especial para evitar que sus hijos quedaran fuera de la educación, de esta manera buscaron que se les catalogara como parte de una población especial.

Pero la educación especial no encontraba la patología específica para que fueran parte de su población. Se ideó el término "disfunción cerebral mínima", en la década de los cincuenta y principios de los sesenta, cuya manifestación orgánica no era evidente en los electroencefalogramas. Así, se creó una nueva categoría: la de los "problemas de aprendizaje". Luego vino la de los niños sobresalientes y, después, la de los profundos problemas emocionales que no eran deficientes mentales tampoco, como el caso del autismo. (Guajardo, 1999)

La gran problemática que enfrentaron los administradores educativos para responder a la demanda de los padres se debió a que la población de estas nuevas categorías no era reducida, como en el caso de la sordera, la ceguera, los problemas neuromotores y la deficiencia mental y a ello se sumó.

La certidumbre científica y los instrumentos de diagnóstico no respondían cabalmente como sucedía con las categorías clásicas de la educación especial; las dudas y la falta de recursos disponibles contribuyeron a que los servicios, tanto

en el sistema regular como en el especial, no estuvieron disponibles para todos (op.cit.).

Y por ende, “el diagnóstico no era tan sencillo para estas poblaciones, ni el patogénico, ni el psicométrico, y la intervención se dificultaba, ¿dónde atenderlos?, ¿en forma integrada o segregada?” (op.cit.).

1.3.2.- Los derechos humanos en la educación especial.

La ineficiencia para responder a dichas problemáticas por parte, tanto del sistema educativo regular como del especial, provocó que los padres se organizaran y apelaran a los derechos humanos, que en Europa y Estados Unidos ya contaban con una estructura ética y legal.

Los padres organizados no se circunscribieron a una formulación filosófica declarativa, sino que lograron plantear sus demandas ante sus congresos para que fueran autorizados recursos para el financiamiento público de la educación básica de sus hijos. La teoría de la democracia pudiera explicarnos mejor este fenómeno social. Este movimiento organizado de padres tuvo su impacto no sólo en sus gobiernos, sino en las agendas de organismos multilaterales como la ONU, la OCDE y el Banco Mundial. (Guajardo, 1999)

También menciona que estos nuevos actores introdujeron

Otras dimensiones que no jugaban un rol significativo en educación especial. Y estas dimensiones, como la teoría de la justicia, la democracia y los derechos humanos, no formaban parte de la educación especial y, en menor medida, tampoco, de la regular. Si la educación especial se hubiera atendido a su autodesarrollo, producto de sus investigaciones, el cambio no sólo no se hubiera dado, sino que todavía estaría muy lejano. (Guajardo, 1999)

1.3.3.- La corriente normalizadora.

Para la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir a la discapacidad que puede denominarse como: corriente normalizadora.

Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración. (Escalante et al., 2000)

El concepto de normalización fue elaborado por el danés Bank-Mikkelsen, posteriormente desarrollado por Bengt Nirje y son los trabajos de Wolfensberger quienes lo difunden por Canadá y Estados Unidos.

La corriente normalizadora se edificó bajo el principio, de que todas las personas de una sociedad tienen el mismo derecho de acceder a los servicios y estructuras físicas de su comunidad, sin ningún tipo de restricción. Y los principios de esta corriente traspasan según Ortiz (1998):

La frontera de los setentas y son las propias organizaciones internacionales quienes se pronuncian a favor de la normalización para las personas deficientes. En todos los países que se consideraban civilizados y con un gobierno de talante democrático se asume la nueva filosofía y los informes técnicos preceden a los ordenamientos legales sobre una política educativa de carácter integrador.

Los anteriores puntos son claves para comprender la crisis que tuvieron los centros especiales y en general la educación especial en la segunda mitad del siglo XX, sin embargo, hay otros aspectos que redondearon e influyeron de igual manera en esta situación.

Marchesi (2001) a manera de resumen marcan éstas y otras circunstancias en los siguientes puntos.

1. *Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia...*
El déficit no es ya una categoría con perfiles clínicos estables, sino que se establece en función de la respuesta educativa. El sistema educativo puede, por tanto, intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con alguna característica "deficitaria".
2. *Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y a las dificultades individuales.* Las nuevas teorías del desarrollo y del aprendizaje son más interactivas y se apartan de los modelos anteriores que subrayan la influencia determinante del desarrollo sobre el aprendizaje. Se destaca el papel activo del aprendiz y la importancia de que los profesores tengan en cuenta su nivel inicial de conocimientos y le ayuden a completarlos o a reorganizarlos ...
3. *La revisión de la evaluación psicométrica.* La utilización de las pruebas psicométricas como el mejor método para conocer la capacidad de aprendizaje de los alumnos empieza a ser revisada en forma radical. Por una parte, se considera que los resultados de las pruebas no deben servir para

clasificar a los alumnos de forma permanente. Por otra, se destacan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y se otorga a las escuelas un papel más influyente para producir cambios positivos. Nuevos sistemas de evaluación se abren camino, basándose en los estudios de las potencialidades de aprendizaje de los alumnos. La colaboración de los psicólogos con los maestros se considera necesaria para la evaluación de los alumnos con problemas de aprendizaje ...

4. *La presencia de un mayor número de profesores competentes.* ... De esta forma se plantean las razones de la separación entre las escuelas normales y las de educación especial y se amplían notablemente las experiencias innovadoras en las escuelas en relación con los alumnos que manifiestan serios problemas en sus aprendizajes escolares.
5. *La extensión de la educación obligatoria.* Las escuelas ordinarias tienen que enfrentarse a la tarea de enseñar a todos los alumnos y constatan las grandes diferencias que existen entre ellos
6. *El abandono escolar.* Se constata que un número significativo de alumnos abandonan la escuela antes de finalizar la educación obligatoria o no terminaban con éxitos los estudios básicos ...
7. *La valoración de las escuelas de educación especial.* Los limitados resultados que las escuelas de educación especial obtienen con la mayor parte de los alumnos conduce a volver a pensar su función ...
8. *Experiencias positivas de integración.* La integración empieza a llevarse a la práctica y la valoración de sus posibilidades contribuye a crear una atmósfera más favorable ...
9. *La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales...* Todo ello habla en favor de que todos los ciudadanos se beneficien por igual de los mismos servicios, lo que supone evitar que existan sistemas paralelos que beneficien a unos pocos de la mayoría.
10. *Movimientos sociales a favor de la igualdad.* Una mayor sensibilidad hacia los derechos de las minorías y hacia su integración en la sociedad se va extendiendo por todos los países ...

Todos estos factores enmarcaron un contexto educativo en vías de transformación, la cual había sido fruto de esfuerzos a nivel micro que lograron tomar fuerza e impactar a los responsables de la educación no sólo local sino internacional.

En seguida se presentan algunas de las conferencias internacionales más importantes e influyentes que retomaron parte de la ideología y sentir imperantes, las cuales fueron el sustento del posterior cambio a un modelo educativo para las personas con discapacidad.

1.4.- Conferencias y acuerdos internacionales a favor de las personas con discapacidad.

1.4.1.- Clasificación Internacional de: Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.

En el proceso rehabilitador las distintas disciplinas generaron sus propios conceptos y términos para referirse a situaciones similares o totalmente distintas, esta terminología resultó desordenada y compleja, lo que provocó un caos conceptual y terminológico.

La Organización Mundial para la Salud (OMS) tomó cartas en el asunto y

Desarrolló un esfuerzo particular por conformar una clasificación que pudiera ser utilizada por los distintos grupos profesionales implicados en la rehabilitación, ya fuera en contextos de salud, empleo o comunitarios. Así, se produce en 1980 la publicación de la CIDDM que plantea una aproximación conceptual nueva, con terminología también novedosa, y que habla de tres niveles diferentes (deficiencia, discapacidad y minusvalía) derivados de la conferencia. (en Verdugo, 1998)

Las tres definiciones que establece la Organización Mundial para la Salud (OMS) en 1983 son: Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía, y las implantó de la siguiente manera:

DEFICIENCIA

Definición: Dentro de la experiencia de la salud, una deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Características: La deficiencia se caracteriza por pérdidas o anomalías que pueden ser temporales o permanentes, entre las que se incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida producida en un miembro, órgano, tejido u otra estructura del cuerpo, incluidos los sistemas propios de la función mental. La deficiencia representa la exteriorización de un estado patológico y, en principio, refleja perturbaciones a nivel del órgano.

DISCAPACIDAD

Definición: Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Características: La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivos o regresivos. Las discapacidades pueden surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo. La discapacidad representa la objetivación de una deficiencia y, en cuanto tal, refleja alteraciones a nivel de la persona.

La discapacidad concierne a aquellas habilidades, en forma de actividades y comportamientos compuestos, que son aceptados por lo general como elementos esenciales de la vida cotidiana. Son ejemplos de ellos las alteraciones de las formas apropiadas del comportamiento personal (tales como el control de esfínteres y la destreza para lavarse y alimentarse con autonomía), del desempeño de otras actividades de la vida cotidiana y de las actividades locomotrices (como la capacidad de caminar).

MINUSVALÍA

Definición: Dentro de la experiencia de la salud, una minusvalía es una situación desventajosa para un determinado individuo, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales).

Características: La minusvalía está en relación con el valor atribuido a la situación o experiencia de un individuo cuando se aparta de la norma. Se caracteriza por la discordancia o del grupo en concreto al que pertenece. La minusvalía representa, pues, la socialización de una deficiencia o discapacidad, y en cuanto tal refleja las consecuencias –culturales, sociales, económicas y ambientales- que para el individuo se derivan de la presencia de la deficiencia y discapacidad.

La desventaja surge del fracaso o incapacidad para satisfacer las expectativas o normas del universo del individuo. Así pues, la minusvalía sobreviene cuando se produce un entorpecimiento en la capacidad de mantener lo que podría designarse como – roles de supervivencia. (en Verdugo, 1998)

Esta iniciativa fue un buen esfuerzo por dar claridad en la cuestión terminológica muy en boga en esos años, y aunque no se logró del todo unificar y consensar dichos términos como se había planeado, si permitieron dar avances conceptuales importantes en la evolución de los términos en la educación especial.

1.4.2.- Conferencia Mundial de educación para todos.

La educación es un derecho fundamental para todos esta fue la premisa primordial ratificada en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, celebrada en Jomtiem, Tailandia del 5 al 9 de Marzo de 1990. Esta reunión convocada por: El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PUND), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial reunió a 1500 participantes.

Esta reunión tuvo por objetivo acentuar la necesidad que se tiene a nivel mundial de que:

Cada persona, niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje... los contenidos básicos de aprendizaje... necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. (UNESCO, 1990)

Para este momento la educación no sólo ayuda a mejorar la calidad de vida de las personas, sino que además, se le considera que es "una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico" (UNESCO, 1990).

La Dirección de Educación Especial (DEE) y la Secretaria de Educación Pública (SEP) en (2002a) hacen referencia de los siguientes elementos esenciales de esta conferencia:

- Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.
- Universalizar el acceso a la educación
- Fomentar el concepto de equidad.
- Centrar la atención en el aprendizaje.
- Ampliar los medios y los alcances de la educación básica.

- Mejorar las condiciones de aprendizaje.
- Concertar acciones intersectoriales.
- Desarrollar políticas de apoyo.
- Movilizar recursos para la educación básica.

Las necesidades básicas de aprendizaje se quedaron establecidas como:

Todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para: sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, formar parte conciente y parte activa en el desarrollo social de su comunidad, mejorar su calidad de vida y continuar aprendiendo.

Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y los valores que permitan a los alumnos continuar sus aprendizajes con independencia dentro o fuera de la escuela, que facilite en un futuro su integración al trabajo, coadyuvar a la solución de problemas de las demandas prácticas de la vida cotidiana y encaminan a la participación activa y reflexiva de la organización política y social. (DEE/SEP, 2002 a)

Según la declaración aprobada en esta conferencia para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje se necesita:

Algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una visión ampliada que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor en las prácticas en uso. Hoy existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia. (DEE/SEP, 2002 b).

En esta conferencia se plantea un cambio significativo en el enfoque de la educación, como proceso social, como acto político y como derecho de todos los individuos.

1.4.3.- Declaración de Nueva Delhi.

Tres años después, en diciembre de 1993, fue aprobada la Declaración de Nueva Delhi, donde los gobernantes de las nueve naciones más pobladas y en vías de desarrollo del mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán) reafirmaron su postura de conseguir los objetivos de la Conferencia Mundial de Educación para Todos y la Junta Mundial: "... que los niños puedan alcanzar sus necesidades básicas de aprendizaje ... haciendo la educación primaria universal y expandiendo las oportunidades para niños, jóvenes y adultos" (UNESCO, 1993).

Una de las cuestiones que se plantearon en Nueva Delhi fue la de asegurar:

Un lugar para cada niño dentro de la escuela, con un programa de educación apropiado y de acuerdo a sus capacidades (posibilidades) con el propósito de que ningún niño sea privado de educación, por falta de maestro, materiales de aprendizaje, espacio adecuado... (op.cit.)

Estas iniciativas internacionales fueron el sustento de lo que un año más tarde se conocería como Política Integradora, término acuñado en 1993 en la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para la Necesidades Educativas Especiales.

1.4.4.- Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales.

La conferencia de Salamanca fue organizada por el gobierno Español en cooperación con la UNESCO, donde se reunieron entre el 7 y 10 de Junio de 1994, más de 3000 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales que buscaron promover "... la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales" (DEE/SEP, 1994 c).

De entre los compromisos que en esta reunión se acordaron están:

- ✓ todos los niños de ambos sexos tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,

- ✓ cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- ✓ los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- ✓ las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas corrientes, que deberán integrarlos a una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- ✓ las escuelas corrientes con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la integración para todos; además , proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejorar la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (DEE/SEP, 1994 d)

El Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, es el producto de la reunión de Salamanca, cuyo principio rector fue:

Que las escuelas deberán acoger *a todos los niños*, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados ... (DEE/SEP, 1994 c)

Consecuentemente, el consenso entonces se perfiló por la creación de escuelas integradoras, las cuales tendrían el reto de:

desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos lo niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades graves ... [Estas escuelas constituirían] la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. (DEE/SEP, 1994c)

Uno de los principales conceptos que promueve esta conferencia es el de Necesidades Educativas Especiales, y aunque éste ya había surgido en los años setentas, y popularizado en 1978 con la publicación del Informe Warnock, es en este año

1994, cuando se impulsa a nivel mundial y se utiliza como punta de lanza del modelo Integrador.

El término de necesidades educativas especiales quedó referido para aquellos “alumnos y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización” (op.cit.).

De ésta manera “la conferencia de Salamanca representó la primera oportunidad internacional de aprovechar dichas iniciativas, y se enfatizó sobre el principio de la ‘integración’, reconociendo la necesidad de trabajar hacia una escuela para todos” (DEE, 2004).

1.5.- Principios generales de la integración.

Las conferencias que ya hemos retomado y muchas otras que siguen la misma línea han impulsado a la humanidad a preponderar el respeto a la diversidad, el respeto a lo diferente y en consecuencia nos hemos comprometido de manera internacional a considerar una serie de principios que guíen la reestructuración de nuestros sistemas educativos, pues hemos de tener presente que es la educación nuestra mejor arma contra la discriminación. A continuación Escalante et al. (2000) describen los siguientes principios:

Normalización: Implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación, así como las ayudas técnicas que les permitan el logro de tres aspectos esenciales:

- 1.- Tener buena calidad de vida.
- 2.- Disfrutar sus derechos humanos.
- 3.- Tener la oportunidad para desarrollar sus capacidades.

(García Pastor, 1993; Pablo, 1987)

Integración: Mediante la integración es como se permite a las personas con discapacidad normalizar sus experiencias dentro del seno de su comunidad. Se busca su participación y la eliminación de la marginación y la segregación.

El objetivo de la Integración es el coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus

limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así, la posibilidad a cada individuo de elegir su propio proyecto de vida... (DGEE, 1991:4).

Sectorización: La sectorización implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. Para ello es necesario descentralizar los servicios educativos. De esta forma el traslado del niño a la escuela, no representará un gasto muy oneroso para la familia, al mismo tiempo beneficiará su socialización, pues el niño asistirá a la misma escuela que sus vecinos y amigos (Mittler, 1995; SEP-NL, 1994; Van Steenlandt, 1991)

Individualización de la enseñanza: Se refiere a dar respuesta a las necesidades educativas especiales de todos los alumnos mediante adecuaciones y/o modificaciones curriculares (SEP-NL, 1994).

Estos principios generales fueron establecidos para que los alumnos con necesidades especiales con o sin discapacidad sean integrarlos en la sociedad, en todos los ámbitos; escolares, sociales y culturales, con las mismas oportunidades y fines educativos.

1.5.1.- Integración Educativa.

Medrano y Valdés (2000) opinan que:

La integración educativa trata de involucrar a todos los niños con diferentes discapacidades en un mundo que anteriormente les era negado, satisfaciendo sus necesidades básicas de aprendizaje para desarrollarse en el entorno al que pertenecen. Éste es quizá; el mayor acierto de la integración educativa, aunque todavía existen grandes retos por resolver, siendo esta tarea de todos los individuos inmersos en el ámbito de la educación especial.

La integración educativa se entiende de diferentes maneras dependiendo del nivel que se esté tomando en cuenta:

- Para las políticas educativas, la integración educativa comprende un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que los niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial puedan escolarizarse en el sistema regular.

- Para la forma de entender el mundo (a veces llamada “filosofía”), la integración busca hacer realidad la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad, proporcionándoles ambientes cada vez más normalizados.
- Para los centros escolares, la integración educativa requiere su reorganización interna y fortalecimiento, con el fin de que las escuelas sean más activas convirtiéndose así en promotoras de iniciativa, en centros que aspiran a mejorar la calidad de la educación. Lo anterior implica que han de buscar los recursos necesarios para poder atender a todos los niños que tengan o no necesidades educativas especiales.
- Para la práctica educativa cotidiana, la integración es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, por mejorar el aprendizaje de todos los niños. (Escalante et al., 2000)

Los anteriores planteamientos abarcan principalmente tres puntos:

- La posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.
- La necesidad de ofrecer todo el apoyo que requieran, lo cual implica adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas.
- La importancia de que el niño y/o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario. (Escalante et al., 2000)

Sin embargo, es imprescindible tener presente que para:

Poder concretar y lograr efectiva y realmente la integración, se requiere no sólo del sondeo o la intención, sino de una verdadera transformación de la concepción de los centros educativos, desde la organización y las prácticas educativas, lo que implica la participación corresponsable de la comunidad escolar (autoridades educativas, maestro, auxiliares educativos, padres de familia, alumnos y trabajadores manuales y administrativos). (“La integración de los más pequeños,” 1997).

Sin dejarse de lado tampoco que:

La estrategia de Integración para los sujetos con necesidades especiales requiere de una acción integral: en salud, recreación y deporte, educación y asuntos laborales. De otro modo, difícilmente es posible una autonomía como ciudadanos

productivos con todos sus derechos y obligaciones ante la sociedad y el Estado.
(DEE/SEP 1994 a)

Seguidamente se presenta parte de la teorización surgida a partir de la adopción del modelo integrador, así como algunos elementos fundamentales en este enfoque: las necesidades educativas especiales, la evaluación psicopedagógica, la forma diferente de concebir al currículo y las adecuaciones curriculares.

1.5.1.1.-Atención a las necesidades educativas especiales (NEE).

Para Celedonio (2001) las personas que tienen NEE son aquellas que “presentan algún tipo de minusvalía física, Psíquica o Sensorial, que están en situación de riesgo social o en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural, que no les permiten seguir el ritmo normal del proceso enseñanza-aprendizaje.”

González (1999) por su parte considera que las causas de las NEE pueden deberse a:

1.- Causas de Origen Biológico:

- a) Factores de naturaleza genética y hereditaria: lo que el individuo trae ya al nacer.
- b) Factores biológico actuales, como; desnutrición, ingestión de fármacos o de drogas etc.

2.- Causas de Origen Psicológico:

- a) Factores propios del individuo como; alteraciones de los procesos internos, tener más o menos inteligencia, tener un semblante sereno o irritable, etc.

3.- Causas de Origen Sociológico:

- a) Nivel económico, cultural, recibir malos tratos, entre otros.

Podríamos entender consecuentemente a las necesidades educativas especiales:

En un doble sentido: las que se derivan directamente de la problemática del alumno (ya sea por causas internas, como los déficit, o a consecuencia de carencias en el entorno sociofamiliar, o por una historia de aprendizaje desajustado) y la dimensión real que adquiere estas necesidades en función del contexto educativo actual en el que se desarrolla su proceso de enseñanza

aprendizaje. ("Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares," s. f.)

Un punto fundamental de la teorización sobre este concepto es el establecimiento y reconocimiento de su carácter interactivo y relativo, sobre esto la DEE/SEP en 1994d mencionan que:

A partir del reconocimiento del carácter interactivo entre el alumno y el contexto escolar se entiende que las necesidades educativas especiales no son estáticas ni absolutas, sino relativas y cambiantes respecto con la respuesta educativa que pudiera ofrecer un determinado contexto escolar el cual puede acentuarlas o minimizarlas.

Ya que como comenta Arné en 1999, las características biológicas de base del menor no sirven, por sí mismas, para determinar estas necesidades.

Por consiguiente, las necesidades educativas especiales de un alumno no pueden establecerse, ni de forma definitiva ni de forma determinante, por el contrario, estas pueden cambiar dependiendo de las condiciones y oportunidades que ofrezca el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta concepción interactiva de las dificultades de aprendizaje,

la escuela tiene un mayor compromiso en buscar la respuesta que pueda eliminar, paliar o compensar en lo posible esas dificultades. Por eso la evaluación e intervención tendrán un carácter más global, no sólo en el alumno, sino también en el contexto en el que éste desarrolla su proceso de aprendizaje." ("Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares," s. f.)

1.5.1.1.1.-Evaluación psicopedagógica.

Antes del contexto de la integración educativa la evaluación realizada a los alumnos seguía el siguiente procedimiento general, parafraseando a Escalante et al. (2000):

1. Se llevaba a cabo en el gabinete del especialista, lo que implicaba sacar al niño de su contexto natural.

2. Se le aplicaba al alumno una batería de pruebas predeterminadas, muchas veces diseñadas para niños de otras culturas y que, incluso, ni siquiera habían sido normalizadas y/o estandarizadas.
3. Se proporcionaban resultados basados en un análisis cuantitativo y con un lenguaje técnico que, con mucha frecuencia, únicamente los especialistas comprendían.
4. Por lo anterior, era frecuente que los resultados de esta evaluación solamente eran útiles para que el especialista planeara y desarrollara un tratamiento terapéutico individualizado, y no ofrecía información práctica para el maestro o maestra del alumno evaluado.

Estas situaciones limitaban enormemente los alcances y utilidades de este proceso y lo sumergían en una actividad carente de sentido en la mayoría de las ocasiones.

La detección y valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales constituye una etapa esencial desde el modelo integrador y su objetivo deja de ser:

... conseguir encontrar los rasgos que permitan situar a determinados alumnos dentro de una de las categorías en las que se distribuyen las deficiencias. Es un proceso más sistémico interactivo y contextualizado. Supone conocer cómo se han generado las dificultades del niño, qué influencia ha tenido el ambiente social y familiar, qué papel ha tenido la escuela en el origen y manifestaciones de esas dificultades y cuál es la respuesta educativa más adecuada. La finalidad principal de la valoración del alumno es analizar sus potencialidades de desarrollo y aprendizaje, y determinar al mismo tiempo qué tipo de enseñanza necesita y qué recursos suplementarios son precisos para conseguir una mejor educación en el contexto más integrador posible. (Marchesi, 2001)

Escalante et al (2000) precisa que la evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños. Habitualmente la realiza uno o varios especialistas.

Y según Arné (1999) la evaluación de las necesidades educativas especiales es un proceso que requiere “de un análisis contextual, se centra en las fortalezas y debilidades respecto del currículo, sirve para identificar y determinar las ayudas, tiene un carácter interdisciplinario y requiere para su identificación de una metodología de observación cualitativa, sistémica y sistemática.”

En la figura 1 se proponen algunos puntos que sirven de guía para realizar una evaluación psicopedagógica. Sin embargo hay que considerar que “no se pretende proporcionar un formato al que deban sujetarse los especialistas, sino identificar los principales elementos que permiten realizar un proceso evaluativo lo más completo posible” (Escalante et al 2000).

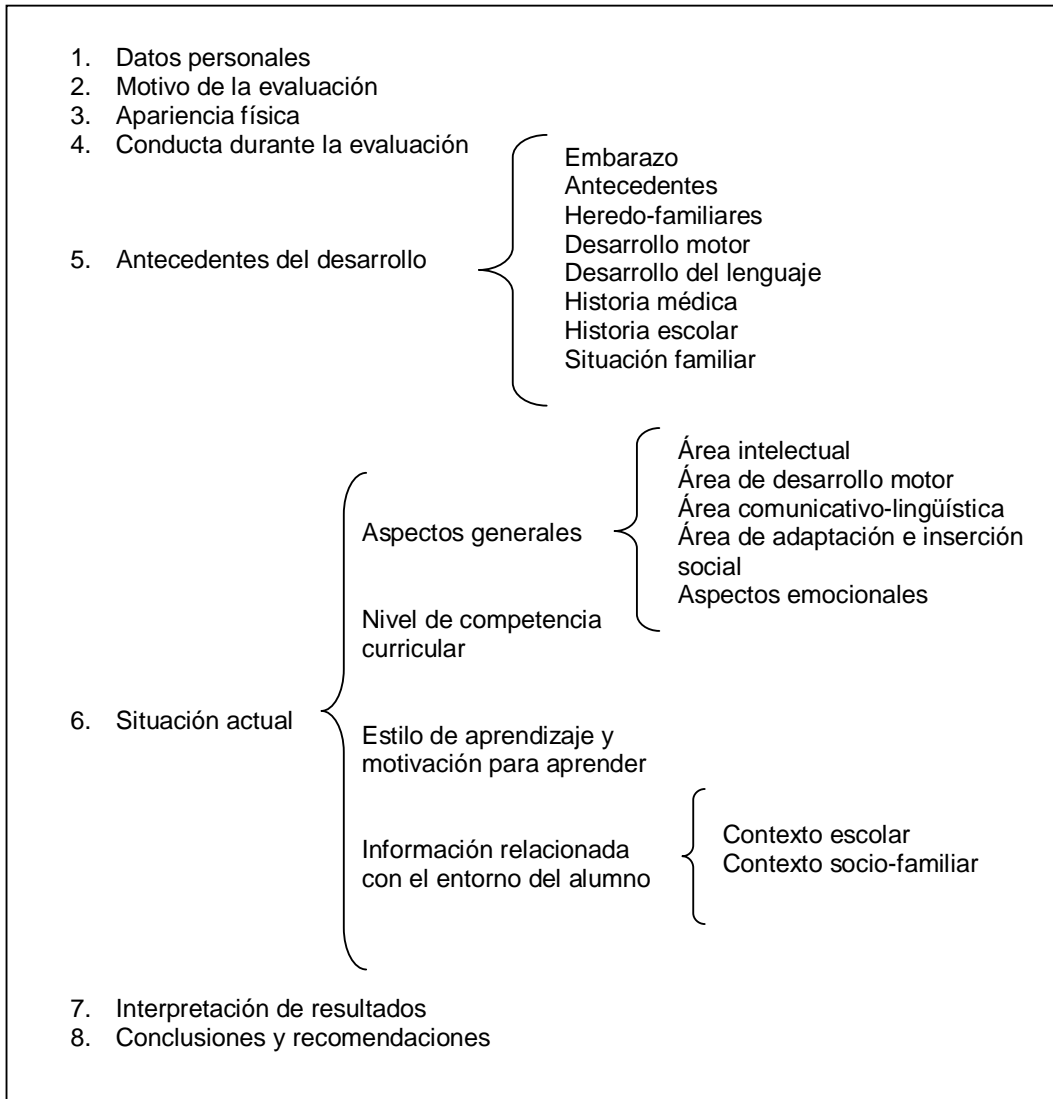


Figura 1. La evaluación Psicopedagógica en el contexto de la atención de los niños con necesidades educativas especiales tomado de Escalante et al (2000).

Para Manjón y Vidal (1998), este proceso denominado evaluación psicopedagógica implica:

Tanto procesos de recogida, tratamiento e interpretación de datos, como procesos de análisis y valoración de los mismos, encaminados a la elaboración de modelos funcionales explicativos del fenómeno de enseñanza/aprendizaje (y

aquí hablamos de “diagnóstico”, pero también -y de modo inexcusable- procesos de toma de decisiones relativas al tratamiento educativo del sujeto o sujetos implicados en la evaluación, la correspondiente comunicación de los mismos y de forma obligada, el seguimiento del programa de intervención educativa diseñado a tal efecto debiendo entenderse este último como el elemento retroalimentador que todo proceso evaluativo debería contener y cuya explicitación resulta imprescindible cuando sobre un determinado proceso de aprendizaje actúa más de un profesional.

Nótese que las anteriores autoras toman postura respecto a la designación más ajustada para este proceso evaluativo, de entre las definiciones más recurrentes: “diagnostico psicopedagógico” y “evaluación psicopedagógica” optando por retomar para su trabajo este último concepto por hallarlo más preciso y adecuado, por consiguiente al referirnos a este concepto será en base a esta reflexión.

La información recopilada de este proceso es la base para tomar decisiones acerca de la propuesta de atención para los(as) alumnos(as), en el siguiente apartado se tratará sobre un elemento fundamental a retomar en este proceso evaluativo: el currículo y como éste se concibe desde este modelo de atención.

1.5.1.1.2.- El currículo.

El currículo es el elemento central en la educación porque guía las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar y es fundamental para la atención a la diversidad.

Partiendo de esta premisas, Morales et al. (2000) puntualiza que el currículo escolar es:

Punto de referencia obligado para la atención educativa de niñas y niños con discapacidad. Es el marco principal con el que cuenta la escuela para ofrecer respuestas adecuadas a las múltiples y diversas necesidades que presentan las y los educandos y que, a la vez será adoptado o modificado en sus elementos a partir de las diferencias individuales y características que presentan dichos alumnos y alumnas.

Todo currículo escolar posee los siguientes elementos; los objetivos o propósitos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Sin embargo para brindar respuesta

educativa a todos los alumnos sin importar sus necesidades llámense cognitivas, emocionales o psicológicas. López Melero, 1998 (en Morales et al., 2000) argumenta que, para que el currículo tome en cuenta a los niños cognocitivamente diferentes, debe regirse al menos, por los principios siguientes:

El principio de flexibilidad: es decir, el currículo debe ser moldeable con el fin del reconocimiento de que cada niño logra su propio grado de abstracción de conocimientos y que, de acuerdo con factores diversos, cada uno aprenderá a un ritmo particular la función de sus necesidades, intereses y estilos personales de aprendizaje, a los cuales el currículo deberá responder.

El principio de trabajo simultáneo, cooperativo-participativo: se expresa con éste, la importancia de la incorporación de todos a un currículo común y a la obsolescencia de currículos paralelos. Hace también referencia a la indiscriminada posibilidad de participación de niños diferentes en el desarrollo de actividades y experiencias sobre temas en concreto, independientemente de que se reconocen diferencias en la intensidad y grado de abstracción. Enmarca todo lo anterior dentro del consenso de cooperación con los otros, proceso con el que se obtienen beneficios mutuos insustituibles.

Desde esta visión de concebir el currículo, se propone que: los profesores, especialistas, administradores e investigadores trabajen en colaboración para poder concretar los planes y programas de estudio, así como planificar las adecuaciones pertinentes al currículo de cada materia dependiendo del grado escolar, para brindar un servicio de calidad que busque dar respuesta a las necesidades del alumnado.

1.5.1.1.3.- Adecuaciones curriculares.

Cuando se refiere a las adecuaciones curriculares, se toma como premisa que; todo alumno tiene derecho a la educación, por lo tanto se le reconoce como una persona que tiene su estilo o forma de aprender. En este modelo integrador el maestro es quien debe encontrar estrategias que den respuesta a las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Para que este profesional intervenga considerando las características personales y grupales de su alumnado es necesario que el currículo sea flexible permitiendo diseñar los apoyos necesarios de acuerdo a la situación.

Morales et al., (2000) define las adecuaciones curriculares como:

Un continuo de modificaciones en algún o algunos de los elementos del currículo de educación básica que permiten ajustar la propuesta educativa a las características y necesidades especiales que puedan presentar las alumnas y los alumnos con discapacidad en el proceso de aprendizaje escolar.

Para el diseño y realización de estas adecuaciones es necesario considerar; la planeación del maestro y la evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Esta última ya se retomó en líneas anteriores así que profundizaremos en la primera.

En palabras de Lodini (en Escalante et al., 2000) la planeación es:

Una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas (...) llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica, y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículum efectivamente seguido por los alumnos.

En el momento que se realiza la organización y el desarrollo de actividades de aprendizaje, es conveniente retomar una serie de elementos para realizar esta planeación, Escalante et al. (2000) describe los siguientes:

- El conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes, tanto en lo que se refiere a su orientación teórica-práctica, enfoque y propósitos generales, como en la comprensión y manejo de los conocimientos, capacidades, habilidades intelectuales y actitudes que se pretenden desarrollar en cada asignatura, considerando el nivel educativo y el grado escolar de que se trate.
- El conocimiento de las condiciones institucionales para el servicio educativo, lo cual implica tener presentes los recursos y apoyos con los que cuenta la escuela.
- El conocimiento de las características y necesidades educativas del alumnado.

El docente tiene un papel muy importante en la educación, puesto que es quien trabaja directamente en el desarrollo y el aprendizaje de todos los niños en el contexto

escolar. Por lo tanto las adecuaciones curriculares son un medio de intervención para alcanzar los propósitos de la enseñanza en aquellos grupos o alumnos que requieren algún apoyo adicional en su proceso de escolarización.

Las adecuaciones curriculares son:

La respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituye lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se de respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo. (Escalante et al., 2000)

En el diseño de las adecuaciones curriculares, los maestros u otros participantes del contexto integrador deben identificar las principales necesidades del alumno(a) para alcanzar los propósitos educativos mediante la evaluación psicopedagógica y pueden considerar los siguientes criterios que propone Puigdemívol, 1996 en Escalante et al. (2000) :

- *Criterio de compensación.* Se da prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño ...
- *Criterio de autonomía/funcionalidad.* Destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas como son el vestirse o desplazarse de un lugar a otro sin la ayuda de otra persona.
- *Criterio de probabilidad de adquisición.* Se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizaje que están al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que le representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación...
- *Criterio de sociabilidad.* Se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que implica que se desarrollen actividades en el aula que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación, sobre todo cuando se identifican problemas de lenguaje o de orden afectivo.
- *Criterio de significación.* Implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales, de manera que lo que aprenda sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.

- *Criterio de variabilidad.* Supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes. Las estrategias metodológicas que el maestro aplica deben ser diversificadas y su sentido debe apuntar a que el alumno disponga de suficientes alternativas para resolver las situaciones conflictivas que enfrentan con el conocimiento escolar.
- *Criterio de presencias personales.* Significa potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas o actividades con los que se identifica o se siente más cómodo y seguro de realizarlas, lo que propicia una mayor motivación y una participación más dinámica en las tareas escolares.
- *Criterio de adecuación a la edad cronológica.* Implica valorar los intereses del alumno, independientemente de sus necesidades educativas especiales, para evitar desfases que lo lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje. Aunque el alumno esté en un nivel de aprendizaje inferior al que le correspondería por su edad cronológica, sus intereses personales y sus actitudes no se corresponden con los de los niños con niveles de aprendizaje equiparables a los suyos, por lo que hay que procurar tomar en cuenta su edad cronológica al aplicar determinadas estrategias o actividades.
- *Criterio de transferencia.* Conecta el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela, evitando el formalismo que caracteriza a ciertas actividades escolares en las que se ignora la importancia de que él trabaje con materiales de uso común y que se represente vivencias cotidianas de su entorno social, restando significatividad y funcionalidad a lo que aprende.
- *Criterio de ampliación de ámbitos.* Favorece los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas. Integrarse a otros grupos, vivir experiencias nuevas en contextos diferentes al escolar y familiar, le dan posibilidades de construir nuevos significados y, por ende, de comprender mejor el mundo que le rodea.

En base a lo anterior se pueden apreciar las características particulares del alumno permitiendo la identificación de los aspectos a profundizar en la intervención donde participará el maestro, otros profesionales (apoyo de educación especial) y los padres de familia.

1.5.1.1.3.1.-Las adecuaciones y sus dimensiones.

Las adecuaciones se realizan en dos dimensiones; las que se refieren a lo físico-ambiental y la dimensión curricular. Las primeras, Morales et al., (2000) las define de la siguiente forma:

Se refiere a la creación de condiciones físicas de sonoridad, luminosidad y ventilación en los espacios y mobiliarios del ambiente escolar y a la accesibilidad física a la escuela y al aula, así a todos aquellos auxiliares personales que compensan las dificultades derivadas de la discapacidad (auxiliares auditivos, lentes, lámparas y prótesis).

Estas adecuaciones permiten el acceso del alumno en la escuela así como su desplazamiento y permanencia en la institución y a su vez favorece la interacción que pueda tener con otros miembros del espacio educativo, a continuación Morales et al., (2000) menciona algunas de ésta:

- Las de carácter arquitectónico en el contexto de la escuela y del aula.
- Las que implican modificaciones y anexos al mobiliario, equipamiento y recursos materiales específicos en la escuela en el aula.

El equipamiento personal que funciona como auxiliar para compensar, en alguna medida, las discapacidades ocasionales por alteraciones sensoriales o neuromotoras.

Las adecuaciones de dimensión curricular, se refieren “a las adecuaciones [o modificaciones] que inciden en los elementos del currículo y responden al **¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo?** enseñar y evaluar.” (Morales et al 2000)

El tipo de adecuación del currículum dependerá de la necesidad del alumno, ya que tiene como finalidad dar respuesta a la diversidad, por lo tanto ésta puede ser de manera muy superficial en el sentido que la programación que realiza el maestro puede ser aplicada para todo el grupo o puede ser más profunda dependiendo de las necesidades educativas especiales del(los) alumno(s), en este caso es necesario realizar una individualización del currículum y para ejercerla es indispensable el apoyo de algún maestro o en su caso de algún especialista de educación especial.

Escalante et al. (2000) apunta que independientemente del tipo de adecuación de los elementos del currículo que se realice no debe olvidarse que éstas buscan en su intervención:

- La mayor participación posible de los alumnos con necesidades educativas especiales en el desarrollo del currículo ordinario.
- Que los alumnos con necesidades educativas especiales alcancen los propósitos de cada etapa educativa (nivel, grado escolar y asignatura) a través del currículo adaptado a sus características y necesidades específicas.

1.5.1.2.- Críticas en torno a la utilización del concepto de Necesidades Educativas Especiales (N. E. E.).

No obstante, las incuestionables ventajas y el unificado consenso en torno a la utilización de este término, hay autores que se muestran escépticos a su uso y otros como:

Verdugo, 1995 [quién comenta que si bien] las modificaciones en los términos se han propuesto con la intención de eliminar las connotaciones negativas que adquirirían los términos usados. Pero lo cierto es que, hasta ahora, cualquier término usado para referirse a esta población alcanza connotaciones negativas por el uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente. (en Escalante et al., 2000.)

Este sin duda es un motivo que requiere profunda reflexión ya que se podría estar cayendo en una nueva forma de etiquetación si no se razona y se considera este punto. ¿Quién nos puede afirmar que en un futuro no se tenga que cambiar el concepto de Necesidades Educativas Especiales por uno menos polémico en ese momento? por ejemplo en algunos documentos de política educativa mexicanos en los que se hace referencia a las NESE “Necesidades especiales de educación”.

Marchesi (2001), señala los siguientes bloques de críticas que han emergido en oposición de la utilización de este concepto.

- 1.- Un primer grupo procede de aquellos que consideran que es un término excesivamente vago y que remite constantemente a conceptos para su adecuada comprensión.

2.- Un segundo bloque de críticas se refiere a su excesiva amplitud. La educación especial paso del 2 por ciento de alumnos con deficiencias permanentes al 20 por ciento de alumnos con necesidades educativas especiales. Pero en los últimos años se ha empezado a hablar de un mayor número de alumnos con problemas de aprendizaje, especialmente en la etapa de educación secundaria.

3.- Una tercera línea de cuestionamiento se encuentra en aquellos que consideran que el término de necesidades educativas especiales no ayuda a diferenciar entre los distintos problemas de aprendizaje

4.- Un cuarto tipo de objeciones procede de la sociología de la educación (Tomlinson, 1982). Su planteamiento, basado en los trabajos de Bourdieu y Passeron (1964) y en la teoría de la reproducción en la escuela de la estructura de clases sociales, sostiene que la denominación de alumnos con necesidades educativas especiales es una categoría socialmente construida que se emplea para situar a alumnos en opciones educativas segregadoras ... El desarrollo del sistema segregado cumple la función de mantener un clima estimulante en las escuelas ordinarias al desviar a los alumnos con problemas a centros o aulas de educación especial.

Finalmente, siguiendo a este mismo autor, también:

Se ha acusado a esta terminología de tratar de presentar una imagen excesivamente optimista de la educación especial. Pareciera como si suprimiendo el nombre de las deficiencias, éstas fueran menos graves como si centrandolo problema en la escuela y en la provisión de recursos, fuera posible garantizar el pleno desarrollo de todos los alumnos en condiciones normalizadoras. Por el contrario, señalan los crítico, los alumnos plantean los problemas cuyo origen está en muchas ocasiones fuera del marco escolar, por lo que el sistema educativo no va a poder, por sí solo, resolver estos problemas. (op.cit.).

Manjón y Vidal (1998), desde su visión han tratado de preciar algunos de estos bloques de críticas de la siguiente manera:

1º.- El concepto de N. E. E, no es un término vago, en todo caso como complejo y novedoso, y no pretende sustituir, en modo alguno, nociones como deficiencia, minusvalía o discapacidad. Es decir, que el concepto de N. E. E. no pretende establecerse como modelo diagnóstico, sino que está dirigido a describir las necesidades que un sujeto presenta en un contexto educativo concreto y en relación con dos variables existentes en todo medio escolar: el currículo (en todos

y cada uno de sus elementos) y los elementos que hacen posible el acceso al mismo.

2°.- En segundo lugar, que si bien es verdad que algunos pueden utilizarlo como “excusa” –argumento para intentar aumentar el n° de alumnos de Educación Especial, éste no es diferente a la noción de dificultades de aprendizaje u otras. El aumento, real o ficticio, de la cantidad de alumnos de E. E. tiene otros factores determinantes que se encuentran absolutamente al margen de éste y de otros conceptos, y que tiene que ver directamente con tres variables claras y definidas: las características propias de las sociedades post-industriales actuales que constituyen un auténtico filón de “inadaptados” de todo tipo; las características peculiares de los sistemas educativos (selección social, competitividad, academicismo, uniformidad, etc.) y ciertas actitudes docentes ante el tratamiento de la diversidad.

3°.- Y finalmente, y respecto al concepto de N. E. E. suponga, de alguna forma, esconder las dificultades de aprendizaje que presentan determinados alumnos, hemos de señalar que es precisamente este concepto, y no los anteriores, el primero que centra su atención en el nudo gordiano de la asistencia psicopedagógica y que no es otro que las ayudas (de acceso o de adecuación curricular) que un sujeto precisa para alcanzar los fines de la educación y no la determinación de si dichas ayudas son , o no especiales, que en última instancia, y en otras palabras (necesidades de descripción del trastorno o síndrome y de clasificación global del sujeto) es lo que se ha perseguido tradicionalmente en la evaluación psicopedagógica.

Observaciones y críticas al respecto de la adopción de este u otro concepto siempre estarán presentes, sin embargo, por el momento lo que debemos considerar prioritariamente dentro del sistema educativo es que la “atención a las necesidades educativas es sinónimo de un proceso de reconocimiento de otras formas de relación entre personas, acciones y procesos que posibiliten procesos educativos.” (Ángeles, 2000), lo cual fue sin duda un cuantioso avance en la atención educativa en educación especial.

1.5.2.- Limitaciones y desventajas del modelo integrador.

La experiencia obtenida por la implantación del enfoque integrador en los sistemas educativos ha acarreado sus propias problemáticas. Marchesi (2001) menciona que: Los cambios en las escuelas, imprescindibles para asegurar una integración educativa positiva, no puede proceder exclusivamente de la reforma de educación especial.

... desde que se inicia la integración escolar los profesores han pensado que los procesos de integración estaban destinados a mejorar la “educación especial” y no la educación en general. Todo ello ha generado profundas diferencias en la interpretación de la cultura de la diversidad y en las funciones que ésta ha de desempeñar para cambiar los parámetros en los que se fundamentaba la educación segregadora, lo que ha provocado formas distintas de aceptar y reconocer, en muchas ocasiones de manera no muy positiva, los procesos de integración. (DEE, 2004).

Las reformas que se dieron en la mayoría de los países fueron en pos de una integración educativa, por lo cual empezaron precisamente por promover un cambio en la manera de organizar la educación especial, lo cual provocó que esta sola transformación dejara muchos pendientes en la práctica, por que al seguir en varios aspectos todavía separadas; la educación especial de la educación ordinaria (como en la parte administrativa), los esfuerzos de ambas eran limitados, sin un plan conjunto y con falta de un consenso unificado.

La orientación esencial de este modelo fue por ende: traspasar la atención educativa de los alumnos matriculados en los centros específicos hacia los centros ordinarios (como deseable) y perfilar modalidades diferentes de integración para los alumnos a los cuales esta integración escolar fuera improbable.

Con todo, este enfoque:

Ha sido considerado insuficiente en la medida en que limita la integración educativa y no tiene en cuenta a un amplio colectivo de alumnos que también necesitan una respuesta educativa individualizada. Estas críticas han conducido a formular propuestas más radicales que se articulan en torno al movimiento por una educación y una escuela inclusiva. (Marchesi, 2001)

De esta manera, son dos las prescripciones que figuran para definir este movimiento: “la exigencia de educar a todos los alumnos en la misma escuela y la necesidad de acometer una reforma del conjunto del sistema educativo” (op.cit).

1.6.- Foro Mundial sobre Educación para Todos.

En el año 2000 fue celebrado el Foro Mundial de educación para todos en Dakar, que tuvo como objetivo revisar el trabajo que se ha llevado a cabo a nivel internacional, en relación a la premisa “Educación para todos”.

El foro prestó atención en los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos en desaventajados y pidió una acción positiva para superarlos “... se observó una tendencia a focalizar las políticas en aquellos ‘fáciles de alcanzar’ y en el abandono escolar”. (OREALC/UNESCO, 2004).

En este foro se planteó como meta la instauración de una educación inclusiva.

... educación inclusiva, no es simplemente una reforma a la educación especial y una escuela inclusiva no es simplemente una escuela que educa a algunos niños y niñas con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir *todos* los tipos de barreras de aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de *todos* los alumnos y alumnas. (OREAL/UNESCO, 2004)

Por otro lado, se puntualizó que el foco de atención en el desarrollo de una educación inclusiva son las escuelas y en particular las aulas, sin perder de vista por supuesto que muchas de las barreras anteriormente comentadas están fuera de los centros educativos.

Están a nivel de las políticas nacionales, en las estructuras de los sistemas nacionales de educación y de formación de maestros, en la relación entre el sistema educativo y la comunidad en que éste sirve, y en la administración de los presupuestos y recursos. (op.cit.).

1.6.- Educación inclusiva.

El término de educación inclusiva no es un constructo netamente nuevo, ya que desde la conferencia de Salamanca ya era utilizado para referirse a los objetivos de la educación, simplemente que en materia de política educativa muchos países preponderaron la integración educativa como etapa preliminar para llegar a la educación para todos y a las escuelas inclusivas.

El movimiento de la educación inclusiva busca:

Impulsar un cambio profundo en los centros docentes que permitan el acceso a ellos de todos los alumnos sin discriminación y una respuesta educativa adaptada a sus posibilidades. Una tarea de esta amplitud no puede recaer solamente en el sistema educativo. Supone un enorme esfuerzo del conjunto de la sociedad que ha de buscar vías para favorecer la integración de todos los ciudadanos. (Marchesi, 2001)

Desde esta perspectiva diferente de concebir la educación, dejan de tener sentido los debates anteriores en torno a si la integración es positiva o negativa, positiva para quién o negativa para quién, o de cuáles son las condiciones que facilitan la integración en las escuelas y en la sociedad, estas discusiones quedan descartadas de antemano por que la manera de perfilar la educación inclusiva no admite que pueda haber alumnos segregados o que necesiten integrarse.

El término incluir se enfatiza en el sentido de querer dar un paso más en el proceso integrador, que las escuelas de educación básica proporcionen una respuesta educativa para todos y cada uno de sus alumnos en las aulas. (DEE/SEP, 2002 b)

En este mismo documento (DEE/SEP, 2002 b) se menciona que el concepto de Inclusión es:

Muy útil como un agente de revisión conceptual y social al indicarnos que no basta con que los alumnos con necesidades especiales de educación estén en la escuela básica, sino que deben participar de toda la vida escolar y social de la misma. El planteamiento integración-inclusión, se compromete a hacer cualquier cosa que sea necesario para proporcionar a cada estudiante de la comunidad –y a cada ciudadano de una democracia- la pertenecía a un grupo, a no ser excluido.

En la figura No. 2 se muestran los retos que presentaron en su momento la integración y las acotaciones que en el plano de la inclusión, enmarcan a la política educativa.

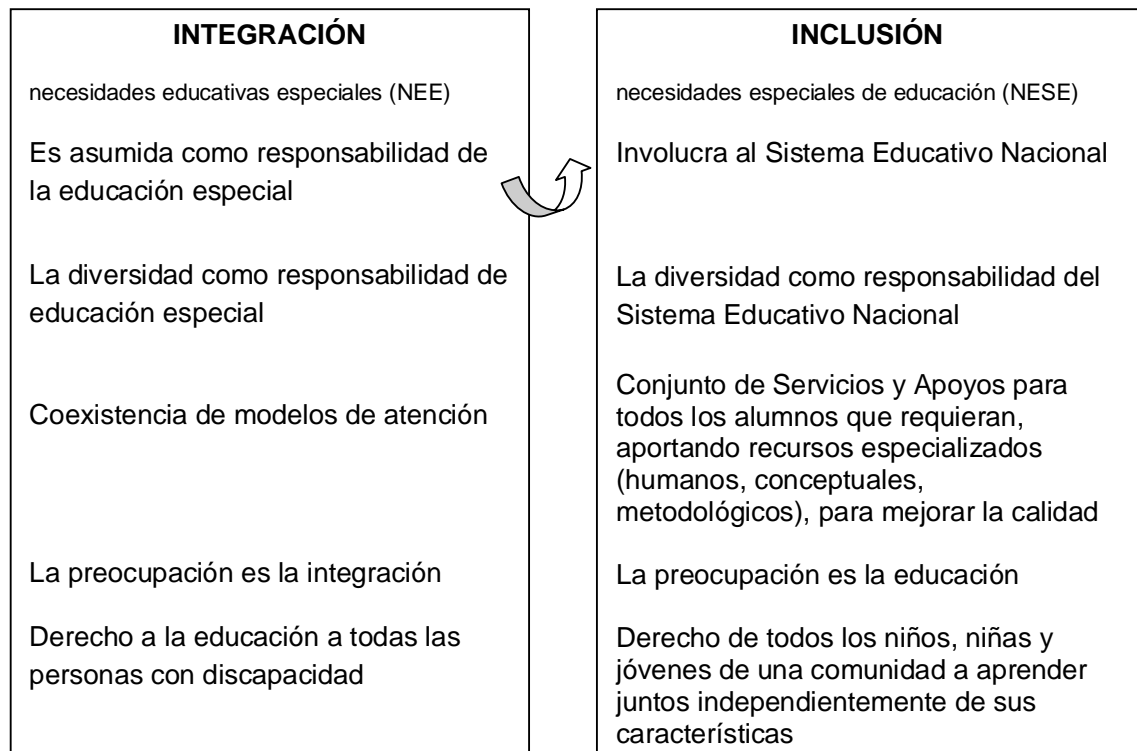


Figura 2. Diferencias entre la concepción integradora y la inclusiva en la educación. DEE/SEP, 2002 b.

Como se ha venido analizando en este capítulo nuestros sistemas educativos son reflejo de nuestro entorno social y por lo tanto su evolución hacia formas diferentes de pensar y hacer, seguirá modificándose, a veces parece que indefinidamente.

Y de esta manera sigue nuestra evolución como sociedad, en nuestra forma de sentir, pensar y actuar, que indudablemente cuestionan, rompen y edifican nuevas y más adecuadas formas de convivencia y prosperidad.

En el siguiente capítulo se analizará la situación de la educación especial en México y su particular manera de concebir y adaptar las anteriores teorizaciones internacionales.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO.

2.1.- Antecedentes Históricos.

La historia de la educación especial en México se remonta a los años 1867 y 1870 con la creación de la Escuela Nacional para Sordomudos y la Escuela Nacional para Ciegos respectivamente, ambas instituciones se fundaron durante el gobierno del presidente Benito Juárez.

Desde ese momento, “el gobierno se esforzó en proporcionar atención a las personas con problemas físicos e intelectuales ... Sin embargo, la política de atención siempre tendió a aislar y/o entrenar, en algunos casos, en algún oficio” (Klingler, 2000).

Después de la Revolución en 1918 se fundó la Escuela de Orientación para Varones y Niñas (E. O. V. y N.). En 1932, se estableció la Escuela Especial para niños anormales y, en 1935, el Instituto Médico Pedagógico.

En 1935, se detectó también la necesidad de crear más servicios para los niños que no podían acudir a la escuela regular. Tratando de satisfacer esta necesidad, la Secretaría de Educación Pública creó una división para la Educación Especial y, en 1936, una clínica de la conducta ... además de la Normal de Especialización para los maestros que tenían interés en trabajar con niños con dificultades. (op.cit.)

En 1943 empieza a funcionar la Escuela Normal de Especialización con las especialidades de: deficiencia mental y menores infractores.

Durante el lapso comprendido de 1943 a 1958 el desarrollo de la educación especial se redujo a la ampliación de las especialidades en la escuela de especialización, a la cual se incluyera la educación especial de ciegos, sordos y neuromotores. (Jacobo y Villa, 1998)

En 1952 se fundó el Instituto Nacional de Audiología y Foniatría y en 1959 se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas. De esta fecha y hasta 1966, se crearon 10 escuelas en el Distrito Federal y 12 en el Interior de la República.

Como se puede corroborar a un siglo del inicio formal de la educación especial en México de 1867 a 1962, la expansión sólo se reducía al Distrito Federal y a algunos Estados de la República.

En 1962 se instauró el Instituto Nacional de Comunicación Humana.

Fue hasta 1970 con la creación, por decreto, de la Dirección General de Educación Especial, que ésta se expandió por todo el país.

Guajardo (1999) en referencia al tema señala que:

La creación del Sistema de Educación Especial en México fue un avance imprescindible, pues es precisamente en los sistemas donde es posible teorizar sobre la educación especial si lo que se quiere es esclarecer asuntos no sólo metodológicos, sino sociológicos también, ya que es en este ámbito donde está realmente comprometida la política pública de los gobiernos.

Entre los años 1970 y 1971, afirman Escalante H., 1994 (en Klingler, 2000):

Empezó el programa de Grupos Integrados en la ciudad de Puebla. Durante el año escolar 1971 – 1972, el sistema federal adoptó este modelo en un esfuerzo por combatir la alta incidencia de fracaso y deserción escolar. En el periodo 1978–1979 se extendió la adopción de este programa a toda la República.

2.1.1.- Programas de cooperación entre la escuela primaria y la educación especial (1978-1992).

En 1978 se estableció el programa “Primaria para Todos los niños” el cual se extendió hasta 1982, éste buscaba remediar:

- La eficacia terminal de la escuela primaria [que] no superaba el 50% pese a los esfuerzos del Gobierno de la República ...
- [lo cual] elevaba el costo de la educación primaria al doble ...
- La pérdida escolar más significativa se producía entre primero y segundo grado ...
- Lo que significaba que el sistema estaba produciendo “analfabetas funcionales. (DEE/SEP, 1994 a)

Los grupos integrados fueron una de las estrategias para combatir las anteriores deficiencias del sistema educativo mexicano y representaron una experiencia innovadora de integración institucional.

Esta cooperación entre Educación Especial y Educación Primaria fue de gran trascendencia para iniciar uno de los relevantes periodos de mejoramiento de la calidad educativa en nuestro país (DEE/SEP, 1994 a).

En los grupos Integrados “A”, se realizaban las siguientes actividades:

Con los alumnos de primer grado, que presentaban dificultades de acceso al sistema de escritura y a las matemáticas básicas y que en un año se incorporaban al grupo regular de la escuela; en los Grupos Integrados “B” se brindaba atención y apoyo psicopedagógico a los menores que, siendo alumnos de la escuela regular, cursaban de segundo grado a sexto grado en un grupo especial en virtud de que representaban “problemas de aprendizaje”, “problemas de conducta” y/o “problemas de lenguaje”. (DDE/ SEP, 2002 a)

Los servicios incluidos en este programa “dieron lugar a la creación de servicios paralelos, por ejemplo, en los mismos años se formó el gabinete de UOP, es decir, la Unidad de Orientación Psicopedagógica” (Klingler, 2000). Sin embargo, en 1990 esta instancia se transformó en la: Unidad de Prevención de la Reprobación Escolar (UPRE), ya que el modelo médico que manejaba había sido inapropiado.

Otros servicios que coexistieron en los setentas fueron: Los Centros Psicopedagógicos (CPP), las Unidades de Atención a Aptitudes sobresalientes (CAS), y los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC).

La atención en los CPP:

Era de carácter clínico, los menores asistían por lo menos dos veces por semana a “terapia” de aprendizaje, conducta o lenguaje, ésta era brindada por un especialista en un cubículo especial por espacio de una hora.

Los COEC eran responsables de realizar evaluaciones psicométricas y pedagógicas para canalizar a los alumnos a CPP, Grupos Integrados o escuelas de educación especial. En las Unidades CAS se atendía a los alumnos que presentaban un rendimiento académico por encima del promedio del grupo, mediante actividades de enriquecimiento curricular. (DEE/SEP, 2002 a)

En México en estos años apenas se “daba apertura a la educación especial a nivel nacional a través de programas que abordaban los problemas de aprendizaje en alumnos sin discapacidad” (Jacobo & Villa, 1998).

En 1982 se emite el documento: “Bases para una política de educación especial”, donde se planteó

Un modelo de atención para la población, basándose en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza de los niños con requerimientos especiales y el derecho a la igualdad de oportunidades para su integración educativa, social y laboral.(DEE/SEP, 2002 a)

El Programa Nacional para la innovación de la Enseñanza de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM) fue concebida bajo estos principios en 1984. Este programa fue “diseñado, y asesorada su implantación por educación especial para la educación primaria” (Guajardo, 1998).

En 1990, se efectúa la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia), la cual propone un cambio significativo en la forma de pensar y hacer educación.

Los compromisos que se van adquiriendo en relación a estas premisas de política educativa internacional y con base en el análisis del Sistema Educativo Nacional a través del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), se identificó la necesidad de impulsar acciones tendientes a la reestructuración del Sistema Educativo Nacional.

2.2.- El Enfoque Integrador en México. Reorientación de los Servicios de Educación Especial.

En mayo de 1992, se firmó El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AMBE) suscrito por: el Gobierno Federal, los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores por la Educación (SNTE).

En este acuerdo “se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional con el propósito central de elevar la calidad de los servicios que se ofrecen, estableciendo los ejes de política a seguir” (DEE/SEP, 1999).

Para su logro fue necesario generar una serie de acciones como:

la reformulación de los planes y programas de estudio, la renovación de los libros de texto gratuito, el establecimiento de un Sistema Nacional de Actualización de los profesores en servicio y la generación de programas que atiendan específicamente a grupos de población en situación de marginación o riesgo de fracaso escolar. (DEE/SEP, 2002 b)

La suscripción de este acuerdo trajo como consecuencia: la reforma del Artículo 3º constitucional y posteriormente, la promulgación de la Ley General de Educación que establece el marco legal para la proyección de la educación en México.

Se preserva la obligación del estado a impartir educación laica y gratuita, se amplia la obligatoriedad de la educación secundaria, así como la educación preescolar para quien la solicite; considerando entonces a la educación básica integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria y por las modalidades de educación inicial, especial y de adultos, para todos los habitantes del país. (DEE/SEP, 1999)

En su artículo 41, la Ley General de Educación señala que la Educación Especial:

Propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Además, establece que la educación especial procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, a través de programas y materiales de apoyo específicos, de aquellos alumnos con discapacidad que no se integren a las escuelas de educación regular. (SEP, 2002)

Para ejecutar estos principios, la Dirección de educación especial elaboró en marzo de 1993 el: Proyecto General para la Educación Especial en México, el cual buscaba:

- Terminar con un **sistema de educación paralelo**, que además de ser éticamente inaceptable, resulta inadecuado para posibilitar las condiciones de operar bajo la nueva concepción de calidad educativa y procurar una mayor cobertura a la población con necesidades educativas especiales.

- Considerar a la Educación Especial como una **modalidad de la educación básica**, que requiera un programa institucional que permita las equivalencias por los niveles educativos de educación preescolar, primaria y secundaria, abandonando así su condición segregadora.
- Asumir los criterios de **concepción actual de realidad educativa**, en la que se refiere a relevancia, cobertura, eficacia y equidad, ofrecer la atención a la demanda, bajo el criterio básico de ningún tipo de exclusión, género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales etc....
- Es importante señalar que no se trata de cancelar los servicios de educación especial, incorporando de manera automática a la población con necesidades educativas especiales a las escuelas de educación regular; sino más bien de establecer **una gama de opciones graduales de integración** para que en una escuela de calidad para todos se cumpla con el derecho de estos alumnos al acceso irrestricto a los ambientes más normalizados posibles, bajo programas de apoyo y seguimiento, tanto para los alumnos, como para los maestros y los padres de familia...
- Operar bajo el **Modelo Educativo**, dentro de los antecedentes que dan origen a la reorientación de los servicios de educación especial. Es importante destacar como han evolucionado los modelos de atención desde el **asistencial**, posteriormente el **terapéutico** y finalmente el **educativo**. Los tres modelos en realidad subsisten en educación especial, sin embargo como metas a mediano, corto y largo plazo, se han ido definiendo los ámbitos de acción y responsabilidad de los diversos sectores involucrados en la atención de las personas con discapacidad. (DEE/SEP, 1999)

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron:

En primer lugar combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general ... en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que lo requerían. Promover el cambio en la orientación de los servicios de educación especial tiene antecedentes desde la década de los ochenta, pero cobró particularidad impulso con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993. (SEP, 2002)

Gracias al sustento legal, filosófico y técnico del Proyecto General, en el Distrito Federal, se inició un proceso importante para la reorientación del funcionamiento

operativo de los servicios de Educación Especial, dando como resultado la: Unidad de Orientación al Público, Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM). Esta reestructuración institucional da inicio en el ciclo escolar 1993-1994, en la figura 2 se esquematiza esta situación.

Esquema Anterior	Esquema Actual
Centro de Orientación Evaluación y Canalización	Unidad de Orientación al Público
Unidad de Grupos Integrados A y B. Centro de Orientación para la Integración Educativa. Centro Psicopedagógico. Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes.	Unidad de Servicio Apoyo a la Educación Regular
Centro de Intervención Temprana. Escuela de Educación Especial. Centro de Capacitación de Educación Especial	Centro de Atención Múltiple

Figura 3. Reorientación operativa de los servicios de educación especial. Tomado de DEE/SEP (1999). Manual de Organización de los Centros de Atención Múltiple. México.

Las nuevas modalidades quedaron definidas así

➤ **Centros de Atención Múltiple (CAM):** Son las instituciones educativas que ofrecen la opción de integración educativa a aquellos alumnos que presentan necesidades especiales con o sin discapacidad y que bajo esta modalidad encuentran su mejor opción de educación (DEE, 1997; Liceaga, 1999).

➤ **Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER):** Es la instancia por medio de la cual la Dirección de Educación Especial ofrece apoyos teóricos y metodológicos para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación básica regular (DEE, 1998).

Unidades de Orientación al Público (UOP): Se trata de un servicio de educación especial que proporciona orientación e información con respecto al proceso de integración educativa de algún menor y quien lo solicite (DEE, 1998).

Esta reorganización se suscitó de manera paralela a la reestructuración de la SEP derivada de la desfederalización de todos los servicios, disposición instaurada en el AMBE, a partir de esta reestructuración, el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial se redujo al Distrito Federal.

La carencia de una instancia que coordinara el proceso generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios; este hecho, y la profundidad del cambio que promovía, provocó que su implantación fuera muy diferenciada y no siempre favorable a la atención de los niños con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad. (DEE/SEP, 2002 b)

El cambio de enfoque de la Integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en:

no hacer de la estrategia un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión. Esto es la Integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la **equidad** en la calidad de la Educación Básica. (DEE/SEP, 1994 a)

Para la Dirección General de Educación Especial (1998) la integración educativa se define como:

El proceso mediante el cual se da acceso a los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad al currículo de educación básica, ya sea en la escuela regular o en algún Centro de Atención Múltiple (CAM) y la integración escolar hace referencia a que por medio del apoyo ofrecido por USAER se garantice que los alumnos con NEE accedan al currículo básico al interior de las escuelas regulares. (DEE, 1998)

2.2.1.- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Este programa tuvo como finalidad dar realización plena a los propósitos y mandatos del Artículo tercero constitucional y de las disposiciones de la Ley General de Educación, que introdujeron innovaciones trascendentales. “El programa pretende, ampliar crecientemente la cobertura de los servicios educativos para hacer llegar los beneficios de la educación a todos, independientemente de su ubicación geográfica y de su condición económica y social.” (DEE/SEP, 2002 b).

En éste se da mayor prioridad a la educación básica, pues se considera (entre otras cosas) que sus consecuencias positivas se dan en ámbitos más amplios, ya que en

ésta se adquieren valores, actitudes y conocimientos que toda persona debe poseer a fin de alcanzar la oportunidad de su desarrollo individual y social.

Por otro lado, el programa establece que:

Merecen atención preferente los grupos sociales más vulnerables, tales como los que habitan en zonas rurales y urbano-marginadas, las personas con discapacidad, los jornaleros, agrícolas migrantes y en particular, los indígenas. Especial atención se prestará al desarrollo educativo de la mujer. La educación para adultos asumirá el reto que representó el rezago de educación básica y pondrá énfasis en la formación para el trabajo. (DEE/SEP, 2002 b)

2.2.2.- Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. (1997, Huatulco, Oax.).

Con el fin de evaluar la reorientación y precisar las normas y condiciones para su desarrollo, la SEP y el SNTE convocaron en 1997 a esta conferencia, en la que se ratificó la reorientación de los servicios de educación especial en el ámbito: conceptual, metodológico y organizativo.

Esta Conferencia Nacional se desarrolló en cuatro líneas de trabajo que, a su vez, han tomado en cuenta los planteamientos vertidos en **la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad**, realizada en Salamanca, España, en 1994; así como las recomendaciones que fueron discutidas en **La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social** en 1995, en Copenhague. (DEE/SEP, 1997)

Las cuatro líneas temáticas que se discutieron en ochos mesas simultáneas de trabajo fueron:

- Población.
- Operación de Servicios Educativos
- Actualización y Formación Profesional
- Materia de trabajo.

En relación a la segunda línea temática en el apartado de conceptualización de la integración educativa se recomendó:

concebir a la integración educativa como un proceso que permita el acceso al currículo de educación básica de los alumnos con necesidades educativas especiales, que propicie la integración de los alumnos con NEE cuando es pertinente a los servicios regulares de educación básica, se incorpore el currículo de educación básica a los servicios escolarizados de educación especial, la decisión de la integración sea tomada en forma conjunta por padres de familia, autoridades, maestros y especialistas, y la atención a alumnos con NEE sea dentro de la educación básica en la escuela regular o especial, en las condiciones que más favorezcan al alumno. (DEE/SEP, 2002 b)

En alusión a la temática de la cuarta línea de trabajo: materia de trabajo y tomando como base un texto de España, se elabora la siguiente definición de necesidades educativas especiales:

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (se explica el carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas especiales). (DEE/SEP, 2002 b)

Las conclusiones generales a las que se llegaron en esta conferencia se enlistan a continuación:

- Que la acreditación y certificación de estudios sea la misma para los alumnos escolarizados en servicios de educación especial o en escuelas regulares, eliminando las boletas específicas de educación especial.
- Que la evaluación del aprovechamiento de los alumnos, tanto en servicios escolarizados de educación especial como en escuelas regulares, tenga como referencia el Acuerdo 200 de la Secretaría de Educación Pública.
- Que las escuelas que se construyan cuenten con las adecuaciones de acceso físico e hidro-sanitarias necesarias.
- Que las partidas presupuestales de los servicios de educación especial se ubiquen en la educación básica para garantizar las condiciones de obligatoriedad de los servicios.
- Que los alumnos escolarizados en los servicios de educación especial sean considerados en la distribución de los textos gratuitos y que la planta docente

tenga acceso a los materiales de apoyo para la enseñanza (programas, avances programáticos, y libros para el maestro, entre otros).

- Que se cuenten con formatos estadísticos específicos para organizar y sistematizar información relacionada con los alumnos con discapacidad.
- Que se recategoricen las plazas de educación especial, para lo cual es necesario definir las funciones de los profesionales en los distintos servicios de educación especial.
- Que los servicios de educación especial lleguen a poblaciones y comunidades en condiciones de rezago social.
- Que los centros educativos cuenten con un proyecto escolar que considere la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Que los consejos de participación social apoyen la atención educativa de estos alumnos. (DEE/SEP, 2002 b)

2.2.3.- Plan de trabajo de la Dirección de Educación Especial 1999-2000.

La DEE/SEP (2002 b) presenta una síntesis general al respecto de este programa y retoma lo siguiente:

Un aspecto a considerar es la educación incluyente que implica fomentar una cultura de aceptación y reconocimiento de las diferencias, a fin de contribuir en la consolidación de una escuela para todos, y por tanto brindar una atención educativa a la diversidad; esto determina que se deben hacer cambios en las prácticas educativas que brindan los subsistemas de educación básica.

Para la obtención de estas intenciones se apuntaron las siguientes líneas técnico-operativas:

- Atención a las NEE.
- Formación permanente.
- Los profesionales de la educación básica.
- Investigación educativa.
- Difusión de los avances y las prácticas.
- Evaluación de la atención educativa a la diversidad.

En este documento oficial empieza a considerarse explícitamente la educación incluyente como precepto para regir la atención educativa de todo el sistema educativo.

2.2.4.- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2002.

Este plan descansa principalmente en tres postulados básicos: Humanismo, Equidad y Cambio.

El Criterio central para su desarrollo es la inclusión, planteada desde;

Área de desarrollo Social y Humano.

Objetivo rector 1: Mejorar los niveles de Educación y Bienestar de los mexicanos.

Equidad e Igualdad

Objetivo rector 2: Acrecentar la igualdad de oportunidades, promover y fortalecer el desarrollo de las personas con discapacidad. (DEE/SEP, 2002)

2.2.5.- Programa Nacional de Educación 2001-2006.

El primer objetivo estratégico de la Educación Básica Nacional determinado en este programa es:

Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la Educación Básica.

Las políticas a desarrollarse para el logro de éste objetivo serán:

- Compensación Educativa.
- Expansión de la cobertura y Diversificación de la Oferta.
- Fortalecimiento de la Atención Educativa a la Población Indígena.
- Educación Intercultural para todos. (DEE/SEP, 2002b)

El segundo objetivo estratégico quedó establecido en los siguientes términos:

Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la Educación Básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarias para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Las políticas a desarrollar para el logro de este objetivo serán:

- Articulación de la Educación básica
- Transformación de la Gestión Escolar.
- Fortalecimiento de Contenidos Específicos y Producción de Materiales Impresos.
- Fomento al Uso Educativo de las Tecnologías y Producción de Materiales Impresos.
- Fomento a la investigación y la innovación Educativa.
- Formación Inicial, Continua y Desarrollo Profesional de los Maestros. (op.cit.)

2.2.5.1.- Programa de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F: (SSEDF) 2001-2006).

En este programa la SSEDF fija cuatro ejes de acción para alcanzar los objetivos planteados para la educación básica.

- *Crear Escuelas de Calidad*, definidas como aquellas en las que se asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados del aprendizaje.
- *Cobertura de Calidad*, Brindar una atención educativa diferenciada para todos los demandantes, de acuerdo a sus necesidades.
- *Participación y Vinculación con la Comunidad*. Tiene como propósito hacer realidad la aseveración de que la educación es un asunto de todos.
- *Administración al Servicio de la Escuela*, Tiene como finalidad crear un sistema educativo gobernable y eficaz, que esté cerca del usuario y responda a las particularidades territoriales del DF. (DEE/SEP, 2002a)

2.3.- Política Actual de Educación Especial en el Distrito Federal.

El proyecto que presenta la Dirección de Educación Especial plantea:

... la **inclusión educativa** de los alumnos con necesidades de educación con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes como un reto que implica la conjunción de esfuerzos entre niveles y modalidades para lograr una educación para todos con calidad y equidad. (DEE/SEP, 2002 b)

Se trazan cuatro líneas estratégicas para alcanzar este propósito:

- Dar respuesta a la diversidad para lograr mayor calidad en los servicios educativos.
- Vinculación entre niveles y modalidades educativas.
- Consolidación del reordenamiento educativo.
- Diseño, puesta en práctica y evaluación del proyecto escolar.
(op.cit.)

Consecuentemente, las tareas fundamentales de la educación especial son:

- Asegurar el acceso, la permanencia y el éxito en Educación Básica de la población que presenta Necesidades Educativas Especiales con o sin Discapacidad y con aptitudes sobresalientes.
- Garantizar el funcionamiento de los servicios de Educación Especial para brindar una atención educativa de calidad, pertinencia y equidad social.
- Fortalecer conjuntamente con los niveles de Educación Básica el proceso de Integración educativa.
- Promover la participación social, interinstitucional e intersectorial y la vinculación con Organismos Nacionales e Internacionales. (DEE/SEP, 2002b)

El marco conceptual que acarrea el enfoque inclusivo en la política educativa para el Distrito Federal, trae la utilización de nuevos conceptos para entender y fundamentar su desarrollo, de entre estos las NESE son el eje de esta reformulación.

2.3.1.- Necesidades Especiales de Educación (NESE).

Desde el modelo inclusivo “Todos los alumnos tienen necesidades educativas y la respuesta a dichas necesidades en el marco escolar, se identifica con la respuesta a la diversidad ante el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Bell Rodríguez citado en DEE/SEP, 2002 b).

No es posible establecer una clara división,

entre las necesidades educativas comunes a todos los alumnos y las necesidades especiales; por otros lado; no existe una amplia gama de necesidades comunes a todos los alumnos, por lo que los apoyos que precisan determinados alumnos con necesidades especiales de educación tendrán siempre un carácter

complementario nunca sustitutorio de los que puedan precisar como cualquier otro niño, niña o joven, en este sentido tiene un carácter permanente o transitorio aunque con un importante grado de relatividad, dado que su identificación tiene lugar en un contexto determinado. (op.cit.).

Las Necesidades Especial de Educación ponen el acento en “las exigencias que tienen los entornos educativos para atender a la diversidad del alumnado, además en lo que necesita como entorno educativo para ofrecer una enseñanza pertinente a todos los alumnos”. (op.cit.)

Para la DEE (2004), al hablar de NESE en el marco de la atención a la diversidad, no se sustituye en el contexto de la integración educativa al concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino que se enriquece en la perspectiva del paradigma socio-cultural.

En la concepción de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se compara al sujeto con un grupo de referencia en el contexto escolar, en este sentido, el grupo es el parámetro que determina. En el caso de las NESE, no se toma a un grupo que se le impone al sujeto, es todo el grupo que se constituye como un diverso y en el que fluye la construcción social de significados, y las respuestas educativas son en concordancia, específicas para las diversas necesidades y características del grupo. (op.cit.)

En relación al concepto de Necesidades Especiales de Educación se tienen las siguientes consideraciones:

1. La atención a las NESE, plantea brindar una respuesta educativa incluyente y diversificada a todos los alumnos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (niños, niñas y jóvenes con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, niños en situación de calle, minorías étnicas, lingüísticas y culturales), considerando que sus diferencias, capacidades, intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, forman parte de la diversidad. Otros factores imprescindibles serán la formación y actualización de los profesionales de la educación, la capacidad de elaborar un proyecto educativo, adecuar el sistema de evaluación, nuevas formas de organización escolar y la utilización de nuevas tecnologías.
2. En concepto de NESE, se reconoce la influencia del contexto sociocultural como facilitador u obstaculizador del desarrollo de los individuos y no sólo eso,

sino también, configura las exigencias en las competencias curriculares de los alumnos.

3. Las NESE se vislumbran desde la perspectiva de la interacción entre todos los sujetos con sus diferentes procesos de aprendizaje, experiencias, cosmovisión, entre otros, que posibilitan la construcción de significados compartidos, que dan una significatividad particular para ese entorno específico, orientados en el cumplimiento de los propósitos y fines educativos establecidos en los Planes y Programas de Estudio.

4. Se reconoce que los procesos de aprendizaje son individualmente diferentes en su construcción, potenciados y posibilitados por la interacción con los otros en un contexto sociocultural.

5. Lo que debe preocupar al profesional de la educación no es prioritariamente profundizar en el déficit, ni recrearse en las limitaciones del alumno, sino en sus posibilidades de continuar aprendiendo y diseñar una enseñanza que atienda a la diversidad desde el plano de que todo ser humano desarrolla su propio proceso de aprendizaje.

6. La construcción del concepto de Necesidades Especiales de Educación, reconoce las marcas explícitas existentes, no sustituye en el contexto de la integración al concepto de Necesidades Educativas Especiales, sino lo enriquece a partir de un planteamiento en el marco de la diversidad y en la perspectiva del paradigma socio-cultural como se ha explicado previamente. (DEE, 2004)

Dado la temática del presente estudio, a continuación se ampliará más en una de estas modalidades de educación especial, los CAM.

2.4.- Los Centros de Atención Múltiple (CAM).

A pesar de que la meta prioritaria del enfoque integrador fue ofrecer en la misma escuela y en el mismo salón educación de calidad a todos los niños sin importar sus diferencias, se observó que hay alumnos y alumnas con discapacidad múltiple o severa que por sus necesidades particulares la escuela regular no era la mejor opción (bajo este modelo por supuesto).

En la Declaración de Salamanca este hecho ya había sido advertido, y se había previsto estructurar escuelas especiales.

Para aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no pueden satisfacer las necesidades

educativas o sociales del niño o cuando sea para el bienestar del niño o de los otros niños.

Aunque el currículo que se debe abordar en dichas instancias debe ser el mismo que en las escuelas regulares.

Esta forma de concebir la Integración como un proceso gradual fue prevista en nuestro país en materia de política educativa:

No se trata de cancelar los servicios de educación especial e incorporar automáticamente a la población con necesidades educativas especiales a los centros regulares. Sino, más bien, establecer una gama de múltiples opciones graduales de integración para que **una escuela de calidad para todos** cumpla con el derecho que tienen los alumnos como requerimientos de educación especial, teniendo así el acceso irrestricto a ambientes normalizados de educación, bajo un programa de seguimiento y apoyo, tanto al alumno, a los padres, al maestro que lo recibe en el aula, como al propio centro escolar. (DEE/SEP, 1994 a)

La opción educativa que se crea para saldar esta situación a partir del Proyecto General para la Educación Especial en México (1993), es el Centro de Atención Múltiple (CAM), que como ya se había mencionado está integrado por lo que antes eran: El centro de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial (Preescolar, Primaria y Secundaria) y los Centros de Capacitación de Educación Especial.

Esta conversión implicó una serie de cambios, entre los que destacan:

- a) De ser instituciones que trabajaban con currículos paralelos se convierten en centros educativos que deben trabajar con los planes y programas de educación inicial, preescolar y primaria general [actualmente también los de la educación secundaria], así como con los Centros de Educación y Capacitación para el trabajo (CECATI).
- b) En general, las escuelas de educación especial estaban organizadas por área de atención. Al respecto, había escuelas para niños con discapacidad intelectual, para niños con discapacidad auditiva, para niños con discapacidad motora y para niños con discapacidad visual. La reorientación promovió que en un solo CAM se atendiera a alumnos y alumnas con diferentes discapacidades y que la conformación de los grupos fuera por edad y no por área de atención. (SEP, 2002)

2.4.1.- Propósitos.

Sus propósitos fundamentales (DEE/SEP, 1999) son:

- Proporcionar una educación básica con equidad, claridad y pertinencia a los alumnos con o sin discapacidad que presenten necesidades educativas especiales, realizando las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular.
- Propiciar el desarrollo integral de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales para favorecer su integración educativa, escolar, laboral y social, conforme a sus requerimientos características e intereses.
- Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales para propiciar su integración familiar y social.
- Involucrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la comunidad escolar y a la familiar.
- Sensibilizar a la comunidad escolar y a la comunidad en general, en la aceptación de la población con necesidades educativas especiales.

2.4.2.- Personal.

Para conseguir estos propósitos la DEE y la SEP (1999) especifican el personal que necesitan estas instituciones. (Veáse la figura 4).

2.4.3.- División interna en los servicios del CAM.

Dada la amplitud de las funciones asignadas a los CAM, se ha hecho una división dentro de éstos para poder brindar atención de calidad, estableciéndose de la siguiente manera:

1. El Centro de Atención Múltiple Básico (CAM-B):

Es un servicio escolarizado de Educación Especial que atiende las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NBA) de los alumnos con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales que no logran la integración a la escuela regular, a través de la elaboración de programas y materiales de apoyo didáctico, así como de

recursos adicionales necesarios para el logro de su autónoma convivencia social y productiva. (DEE/SEP, 2002 a)

2. **El Centro de Atención Múltiple Laboral (CAM-L):** Son un servicio educativo que ofrece una formación y capacitación de calidad para los alumnos; que cuentan con personal competente; utilizando tecnología de vanguardia. (op.cit.)

Enseguida se profundizara en la atención que se brinda en los CAM-B.

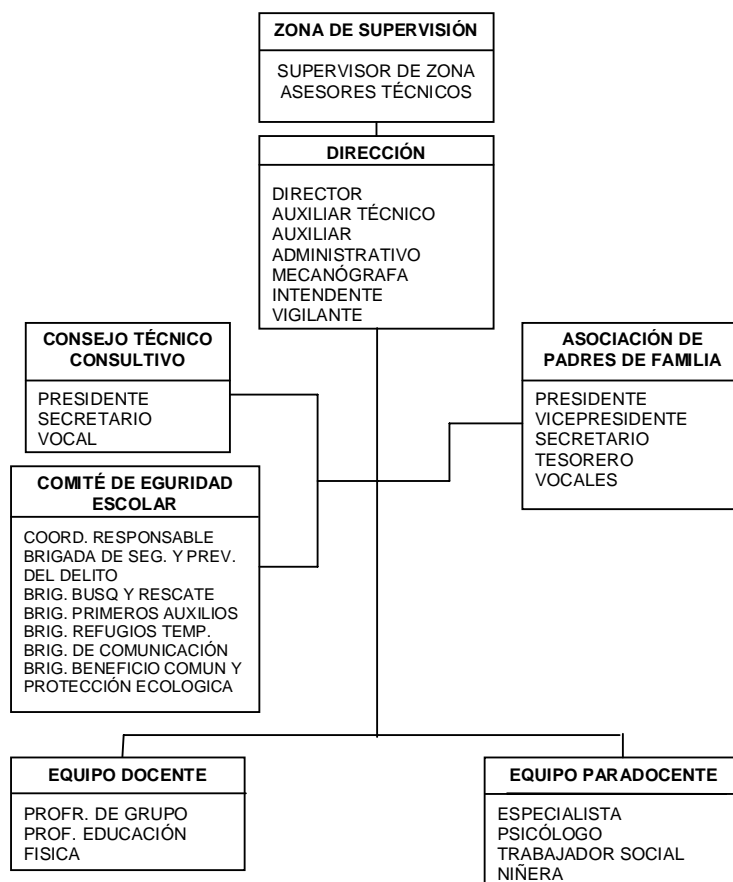


Figura 4. Diagrama de puestos dentro de los Centros de Atención Múltiple. DEE/SEP, 1999.

2.5.- El Centro de Atención Múltiple (CAM) Básico.

Estos centros son considerados múltiples por:

La variedad de recursos especializados que ofrece para asegurar el proceso educativo de los alumnos; por la diversidad de necesidades educativas especiales que pueden manifestar los alumnos, con discapacidades transitorias o definitivas;

y por la posibilidad de que en un centro escolar exista dos o tres niveles educativos: inicial, preescolar o primaria. (DEE/SEP, 2002a)

Este documento en su segunda versión aún el nivel de secundaria, aunque para la siguiente versión en 2004, nuevamente el nivel de secundaria desaparece, habría que especificar más detalladamente entonces qué niveles subyacen en este servicio.

La DEE y la SEP en el (2002 b), consideran a los CAM-B como escuelas integradoras y por ende los entiende:

Como un entorno donde de manera intencionada, a través de sus prácticas pedagógicas y normalizadoras, se establece un plan sistemático de varios años para el futuro educativo y social, a través del cual las alumnas y los alumnos adquieren instrumentos culturales para el desarrollo del pensamiento y su integración social.

El funcionamiento de estos centros es complejo por la variedad de situaciones presentes en ellos.

- Trayectoria de los servicios.
- Tipos y grados de discapacidad de la población escolar.
- Necesidades educativas que se derivan de la misma.
- Niveles educativos que atienden el centro escolar.
- Confluencia de personal con diferentes tipos de formación y funciones en el servicio educativo.
- Demandas específicas de los padres de familia.
- Demandas y exigencias institucionales y de la administración escolar.
- Condiciones físicas y materiales de los servicios.
- Cantidades de alumnos entre otros. (DEE, 2004)

Todo ello ha significado un gran reto para la organización de la respuesta educativa, por lo que cada centro, en cierta medida, ha tomado decisiones al respecto a partir de una gran variedad de referencias.

La educación que se ofrece en el CAM-B, se basa en las siguientes primicias elementales:

- Todos los estudiantes de una comunidad deben aprender juntos.
- Se reconoce y se responde a la diversidad de su población escolar con NEE derivadas de la discapacidad.

- Se adapta a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los niños con discapacidad.
- Se garantiza la igualdad de enseñanza por medio del currículo con adecuaciones apropiadas y/o programas específicos (orientación y movilidad, LSM, de autonomía y socialización, etc.) que respondan a las NEE derivadas de la discapacidad.
- Se tiene una organización escolar con formación de grupos de acuerdo a la definición de Centro.
- Se cuenta con materiales y recursos de apoyo específicos a cada discapacidad (especialistas y materiales en Braille, en Lenguaje de Señas, Tablas de comunicación, material didáctico especial, etc.).
- Se trabaja en edificios con mobiliarios y accesos arquitectónicos apropiados.
- Se elaboran proyectos escolares que mejoran los estándares de calidad en la atención educativa.
- Se busca una asociación armoniosa con los padres de familia y sus comunidades. (DEE, 2004)

2.5.1.- Características de su población.

La población atendida en los CAM-B son alumnos y alumnas, que van desde los 45 días de vida a los 15 años de edad, los cuales además de contar con sus propias características socioculturales, presentan alguna(as) discapacidad(es) con diferente grado de profundidad.

Los CAM-B cuentan con una población mayoritaria en Discapacidad Intelectual (DI, 63.5%), le sigue la discapacidad auditiva (DA, 13.3%), luego la Discapacidad Motora (DM, 11.1), No identificada (NI 9.6%), la Discapacidad Visual (DV, 2.4%) y Otras (.6%); La discapacidad severa y/o múltiple está considerada en estos porcentajes, además se refieren 3 instituciones que atienden discapacidades únicas –audición, ciego y motores- respectivamente. (DEE/SEP, 2002 b)

Esta diversidad se refleja en las aulas con más o menos los mismos porcentajes, lo anterior ha dado sustento a concluir y sugerir que cada centro cuente con:

- Todos los docentes y equipo de apoyo con formación y/o actualización en DI.
- Cuando en el CAM-B se atiendan todas las discapacidades procurar por lo menos un docente y/o equipo de apoyo especialista en cada discapacidad minoritaria (DA, DM y DV) que tenga como función extensiva asesorar a sus compañeros para atender apropiadamente a estos alumnos en el aula.

- Cuando un CAM no tenga la posibilidad de contar de inmediato con este personal, se sugiere que el equipo de asesores que tengan especialidades proporcionen una formación sistemática en el área a los maestros con miras a la atención pedagógica que requieran los alumnos.
- Fomentar procesos y espacios de autocapacitación o capacitación colaborativa, para diseñar programas específicos que respondan a las necesidades especiales de educación derivadas de la discapacidad.
- Procurar que en la planeación que se realiza en las Coordinaciones y Zonas de supervisión que exista una congruencia entre la formación del personal con la función que desempeñe. (op.cit.)

2.5.2.- Misión.

La misión específica de estas instancias implica lo siguiente:

- Asegurar que los menores que por su condición de discapacidad no han ingresado en la escuela regular en los niveles inicial, preescolar o primaria, tengan acceso, permanencia, logros en aprendizajes y egreso de la educación básica.
- Ofrecer una educación de calidad con equidad que se ajuste a las necesidades específicas de estos alumnos, para lo cual la escuela gestionará los recursos y apoyos específicos necesarios durante su escolarización.
- Promover como un aspecto prioritario en la propuesta curricular del CAM - Básico la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje orientadas a la autonomía en los ámbitos educativo y social.
- Promover la integración escolar de los alumnos del CAM Básico que puedan escolarizarse en escuelas comunes, asegurando que recibirán los apoyos que requieren para continuar su educación en este ámbito.
- Ofrecer orientación y propiciar la colaboración de los padres de familia en la dinámica de atención educativa de sus hijos. (DEE, 2004)

Como ya ha quedado establecido, los CAM-B incluyen los niveles educativos: inicial, preescolar y primaria, el criterio que permite decidir sobre el tránsito de los alumnos y las alumnas a través de estos niveles es la evaluación psicopedagógica.

2.5.3.- Modalidades de atención.

Los CAM-B ofrecen las siguientes modalidades de atención: permanente, transitoria y de apoyo complementario.

- **Permanente:** Para quienes por sus necesidades individuales, la integración escolar no se vislumbra como una opción,
- **Transitoria:** Para aquellos alumnos que al recibir los apoyos que necesitan pueden seguir avanzando en la adquisición de aprendizajes y/o competencias y habilidades que les permitan integrarse de manera funcional a la escuela regular.
- **De apoyo complementario:** Para aquellos menores con discapacidad que asisten a las escuelas comunes y que requieren apoyos técnicos o específicos, como el aprendizaje del Braille, la habilidad en el uso del bastón blanco, estrategias sistemáticas de comunicación, entre otros, los cuales son importantes para asegurar mejores condiciones de integración escolar. (Adaptado de DEE/SEP, 2002 b)

2.5.4.- Ingreso y egreso del CAM Básico.

En México las disposiciones legales en educación garantizan la obligación de toda escuela a inscribir a cualquier niño que llegue a solicitarlo, por lo cual es importante realizar lo más pronto posible una evaluación psicopedagógica y en base a ésta tomar decisiones sobre la mejor opción educativa de los alumnos y sus familias.

La DEE (2004), establece los siguientes criterios para tomar decisiones acerca del ingreso de los alumnos a estas instituciones:

a) La constatación de la presencia de discapacidad y necesidades educativas especiales.

Lo cual involucra el conocimiento, por parte del personal, de las características de las discapacidades, estrategias para su exploración diagnóstica, conocimiento de las necesidades educativas que con probabilidad se derivan de un déficit e identificación de las prioridades de intervención educativa, entre otras...

Aquellas dificultades, como problemas de lenguaje, problemas de aprendizaje, problemas de conducta, hiperactividad, etcétera, no pueden ser consideradas

como discapacidad, y por tanto, los alumnos con estos “diagnósticos primarios” no podrán ser aceptados en un CAM Básico...

b) La aceptación corresponsable de padres de familia y el Centro sobre la escolarización de los menores.

La escolarización de los alumnos en CAM Básico debe ser el resultado de una decisión corresponsable entre los padres de familia y el personal del CAM. Ello implica, por una parte tener claridad en las expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos y, por otra, informar a los padres acerca del trabajo que se realiza en el CAM Básico.

A los padres de familia se les debe informar acerca de:

- El quehacer educativo en el CAM Básico,
- Las características de discapacidad y las potencialidades del menor,
- Las prioridades de educación y los tipos de apoyo que necesita el menor,
- La propuesta educativa que ofrece el CAM Básico,
- Los procesos de enseñanza, aprendizaje y su evaluación,
- Las posibilidades o no de integración a la escuela regular,
- La colaboración que la escuela espera de los padres de familia para lograr los propósitos educativos propuestos.

Se espera que con estas medidas los padres tengan claro la propuesta educativa que brinda el CAM Básico a sus hijos y asuman la parte que les corresponda durante el proceso escolar.

Respecto al egreso, en este mismo documento se señala que:

El egreso es la salida de un nivel y en el caso de la primaria se acompaña de la certificación correspondiente. Existen disposiciones al respecto en el Manual de Organización de CAM-Básico, por ejemplo las que hacen referencia a extender a dos años el límite de edad de egreso en cada nivel.

2.5.5.- El proceso de integración a la escuela regular.

Los criterios para la integración de un alumno(a) escolarizado(a) en CAM Básico a la escuela regular involucra decisiones de:

tipo psicopedagógico por parte de la escuela y su personal, decisiones de tipo familiar por parte de los padres, condiciones estructurales, organizativas, profesionales y pedagógicas favorables de la escuela para la atención del menor y por supuesto la decisión de los propios alumnos para ejercer su derecho de participar en las decisiones que se tomen con respecto a ellos -en este caso hablaríamos de un cambio de plantel- que tendría que ir acompañado de un proceso de información y conocimiento paralelo al que se le ofertaría a los padres (informar sobre el cambio, conocer el nuevo plantel, discutir sus ventajas y desventajas con los alumnos y alumnas candidatos a la integración , etcétera). (DEE/, 2004)

Para analizar esta posibilidad se requiere una reflexión sobre las siguientes condiciones:

a) La valoración por parte del personal docente y equipo de apoyo.

La integración escolar es siempre una posibilidad para los alumnos escolarizados en CAM-Básico, y como tal, el personal docente y de apoyo tiene en ella una de sus tareas. Esto involucra la necesidad de contar siempre con información suficiente sobre los alumnos, los apoyos que requieren, sus avances y sus posibilidades y las competencias escolares que posee. Igual de importante es valorar que escuela reúne las condiciones para la integración escolar.

b) La adquisición de herramientas mínimas de autonomía, comunicación y competencias pedagógicas que les permitan una escolarización funcional.

Se pueden establecer criterios mínimos a tomar en cuenta para tomar decisiones sobre la integración escolar como opción viable, por ejemplo que estén presentes algunas de las siguientes competencias o habilidades:

- Competencias y habilidades que les permitan cierta autonomía en los espacios escolares.
- Competencias y habilidades que les permitan un sistema de comunicación funcional con quienes serán sus compañeros y maestros.
- Competencias y habilidades de autonomía y autocuidado que le permita cuidar de sí mismo, de sus pertenencias y ser autosuficientes.
- Competencias y habilidades de socialización e interacción que les permitan desempeñarse lo más funcional y positivamente posible en sus relaciones con sus compañeros y maestros.

- Competencias y habilidades en cuanto a los propósitos curriculares que permitan la participación de estos alumnos en las actividades pedagógicas en la escuela común.

c) Asegurar condiciones favorables de escolarización en una escuela regular.

- Contar con una Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).
- Brindar información al colectivo de maestros sobre el sentido de la inclusión, la integración educativa, el papel de la educación básica para la atención de estos alumnos y la tarea específica de la educación especial.
- Difundir e incorporar los principios de atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales en el Proyecto Escolar, en el sentido de tomar en cuenta las características de estos alumnos para organizar el trabajo pedagógico.
- Explicar con claridad sobre el sentido de las necesidades educativas especiales, su identificación, los apoyos que se requieren para el proceso de atención educativa y de evaluación.
- Reconocer que la respuesta educativa adecuada e incluyente supone la flexibilización en el trabajo pedagógico (flexibilidad curricular) y la flexibilización en la organización escolar.
- Aseguren los apoyos extras o complementarios que pueda requerir estos alumnos, ya sea a través de USAER, del mismo CAM o de otra instancia.
- Reconocer la necesaria participación y colaboración de la comunidad educativa, en especial de los padres de familia.

d) Aceptación de los padres de familia y del menor ...

- Beneficios y retos de la integración escolar para el menor.
- Las características de la escuela regular.
- La propuesta educativa que se ofrecerá.
- Los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.
- La colaboración que se espera de los padres de familia para lograr los propósitos educativos propuestos...

e) Vinculación CAM-USAER.

- La vinculación entre la USAER y el CAM permite esa continuidad, en un inicio en relación con acuerdos sobre las posibilidades de integración de los

alumnos, posteriormente en relación con un plan de trabajo conjunto y el seguimiento del alumno.

- En este sentido, el CAM, deberá mantener abiertas las puertas, si en el proceso de integración las condiciones cambiaran. (DEE, 2004)

2.5.6.- Proyecto Escolar.

El proyecto escolar (PE) es la estrategia fundamental para transformar a la escuela, por lo tanto debe ser elaborado al inicio del ciclo escolar, con la participación de todo el personal de la institución.

En el diseño del proyecto la DEE (2004) sugiere partir de un análisis diagnóstico que contemple los siguientes puntos.

Si todas las alumnas y alumnos alcanzan los propósitos educativos. Es muy importante valorar este punto en función del conocimiento de las características del alumnado, del reconocimiento de las necesidades educativas especiales que se derivan de la discapacidad, de la pertinencia de la propuesta curricular, de la identificación de los logros alcanzados por los y las alumnas, y si éstos corresponden con las competencias curriculares propuestas y si se satisfacen sus necesidades básicas de aprendizaje.

Si estos propósitos se logran en el transcurso de los ciclos escolares contemplados para cada modalidad. Ello para poder identificar las dificultades que se presentan y sus posibles causas, las cuales pueden estar ubicadas en uno o más de los siguientes ámbitos:

- Trabajo en el aula y formas de enseñanza.
- Organización y funcionamiento de la escuela.
- Relación entre la escuela y las familias.

Una vez diseñados los propósitos se identificará en que momento el personal debe intervenir, las estrategias y acciones a realizar para lograrlos así como el diseño de la evaluación (inicial, del proceso y los resultados). Esta evaluación debe ser:

una parte fundamental del proyecto escolar que refleje la medida en la que el CAM brinda a sus alumnos una respuesta educativa eficaz y pertinente, es

decir, cómo está contribuyendo la escuela para que los educandos tengan un óptimo desarrollo en sus potencialidades. (op.cit)

2.5.7.- Consejo Técnico Consultivo (CTC).

El Consejo Técnico Consultivo es:

Un órgano interno de apoyo a la colaboración entre las coordinaciones, las zonas de supervisión y los centros de atención múltiple, donde se analizan, estudian, acuerdan y proponen recomendaciones de orden técnico pedagógico para mejorar los apoyos a los procesos de aprendizaje de los alumnos. (DEE/SEP, 2002 b)

El CTC tiene como una de sus misiones el diseño, elaboración, transformación, seguimiento y evaluación del proyecto escolar.

La evaluación debe ser una parte del trabajo colegiado y es responsabilidad de todo el personal de la institución establecer las condiciones necesarias para cumplir la misión del CAM y los propósitos del proyecto escolar.

Los acuerdos que se tomen buscarán facilitar la organización y funcionamiento del centro, tales como:

- La organización del tiempo
- Distribución de horarios
- Aprovechamiento del tiempo escolar
- Manejo de las tareas extra-aula (campañas, concursos, ceremonias, comisiones, etc.)
- La organización de espacios
- La organización de actividades recreativas para los y las alumnas durante el tiempo de recreo
- Las reglas de uso de los materiales educativos de la escuela, los mecanismos de distribución y responsabilidades de los usuarios.
- La requisición de recursos humanos y materiales, con base en las necesidades apremiantes de la institución.
- La formación de grupos de alumnos y alumnas. (DEE/SEP, 2002 b)

2.5.8.- Formación de grupos.

Al inicio de la reorganización de los servicios de educación especial (1993), el criterio que se instauró para la conformación de grupos-clase en los CAM fue la edad, y así se manejó por años. Sin embargo, la experiencia vertida tras este tiempo señaló que en varias ocasiones esta conformación grupal no siempre dio buenos resultados.

En atención a esto la DEE (2004), recomienda una formación de los grupos en base a la definición de centro, lo cual significa:

- Definir el Centro en relación al número de alumnos y tipo de discapacidades que presentan, puede ser una sola, varias y/o porcentajes de cada una de ellas.
- Perfil del cuerpo docente y técnico y especialidades que tienen, además de sus expectativas laborales.
- Reconocimiento de los recursos materiales y de apoyo con lo que cuenta la escuela, así como los accesos arquitectónicos que tiene (...)
- Contextualizarlo socialmente y culturalmente a la comunidad.
- Contemplar las expectativas de los padres de familia y los alumnos en términos educativos.

Esta definición de Centro nos permitirá definir nuestro universo de población y tomar las mejores decisiones tanto para los alumnos como para los docentes...

Después de haber definido la población, en este mismo documento se recomiendan algunos criterios que pueden ser tomados en cuenta en esta conformación grupal:

- Atención al alumnado dando prioridad a sus potencialidades.
- Atención al alumnado ofreciendo prioridad a la discapacidad preponderante.
- Conformación de grupos de acuerdo a la ordenación general del Sistema de Educación Básica y/o por ciclos (1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6° en el caso de primaria). Puede existir una tendencia a aumentar la duración de los grados o los ciclos, respetando los ritmos y tiempos de aprendizaje de la diversidad de nuestros alumnos que en general es más lento.
- En una misma etapa cronológica, la distribución de grupos-clase puede determinarse por el nivel de competencias de los alumnos, tratando de crear grupos según las necesidades educativas especiales derivadas de las discapacidades.

- Es necesario procurar una proporción equilibrada entre el número de alumnos y las posibilidades técnicas del personal que labora en el CAM.
- Los recursos humanos disponibles.
- Los espacios y materiales con que se cuenten. (op.cit.)

2.5.9.- La participación de los padres de familia.

La participación de las familias en el CAM- B se orientan a apoyar y favorecer el desarrollo educativo de los alumnos, las posibilidades son:

- Acompañar físicamente al niño o niña cuando se considera necesario (casos graves de discapacidad) en el aula.
- Incluirse en los talleres pedagógicos para conocer y manejar herramientas técnicas que apoyen el acceso al currículo de su hijo o hija. Por ejemplo, el Braille y el Lenguaje de Señas.
- Aportar, de ser posible, sus propios talentos para apoyar la tarea educativa (por ejemplo enseñanza del Braille a otros padres de familia). (DEE, 2004)

2.5.10.- La atención educativa en el CAM Básico.

Como ya se ha ratificado a lo largo de estos capítulos, para lograr dar inicio de manera adecuada a la atención de los alumnos y alumnas en el CAM-B, se necesita contar con una evaluación psicopedagógica de los alumnos, que permita identificar sus necesidades educativas en:

Las diferentes áreas de desarrollo, así como ofrecer elementos suficientes relacionados con las capacidades, habilidades dificultades, gustos e intereses del niño o niña que serán el referente básico para la toma de decisiones en materia curricular y así poder elaborar (...) una propuesta curricular adaptada. (DEE/SEP, 2002 b)

Este proceso debe ser realizado por el equipo de apoyo en colaboración con el maestro de grupo y la familia.

Esta evaluación debe realizarse al inicio del ciclo escolar y debe integrarse en la carpeta pedagógica de cada niño y niña evaluado. Puede ser realizada mediante distintas técnicas e instrumentos, entre éstas:

- La observación del alumno o alumna en los distintos contexto(s): familiar, social, escolar y en el aula.
- La revisión de los trabajos.
- La entrevista del alumno o la alumna, a los padres o madres y/o maestros y maestras.
- La aplicación de pruebas informales.
- La aplicación de pruebas formales estandarizadas (por el área especializada).
(DEE/SEP, 2002 b)

A pesar de haber formatos establecidos para realizar esta evaluación, se permite que sus apartados de indagación así como la profundidad de los mismos, se estructuren dependiendo los propósitos que se tengan, ya que muchas veces éstos dependen de las necesidades de los alumnos(as).

Desde el marco del CAM-B los datos que se obtienen en este proceso, permiten tomar decisiones respecto a los alumnos, estas decisiones deben estar orientadas hacia tres alternativas posibles:

- Escolarizarse en el CAM Básico ya sea en educación inicial, preescolar o primaria.
- Permanecer de manera transitoria en CAM con perspectivas a ser integrado.
- Integrarlo a una escuela regular. (DEE/SEP, 2002 b)

La carpeta pedagógica además de tener las evaluaciones psicopedagógicas practicadas con los alumnos, debe incluir la propuesta curricular adaptada que se elabora y trabaja con ellos(as) y las evaluaciones de aprendizaje realizadas a lo largo de su instancia en esta institución.

La propuesta curricular adaptada es la propuesta de intervención realizada a cada alumno, en base a los resultados obtenidos de la evaluación psicopedagógica y de la planeación que el maestro(a) tiene para todo el grupo, en ésta se incluyen los propósitos educativos que se pretenden alcanzar durante el ciclo escolar así como: las adaptaciones curriculares, el seguimiento de su aplicación y la evaluación de los resultados obtenidos. Los detalles relacionados con la misma han quedado señalados en el capítulo 1, referente a adaptación curriculares.

2.5.11.- Problemáticas frecuentes dentro de la institución.

En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), se presenta una evaluación de las diferentes modalidades de atención de la educación especial entre los cuales se encuentran los CAM.

En seguida se presentan algunas de las problemáticas encontradas en esta evaluación.

2.5.11.1.- Problemáticas en torno a la adopción de un mismo currículo.

El trabajo que se realiza en los CAM no ha estado exento a problemáticas, y una de las más fuertes que se presentan (paradójicamente) va dirigida a la utilización del mismo currículo que utiliza la escuela regular.

- Al trabajar con el currículo común se ha perdido de vista que muchos de los alumnos y alumnas que asisten a estos servicios requieren de atención específica según su discapacidad, atención que sólo personal especializado puede ofrecerles ...
- En muchas ocasiones la planeación del maestro está alejada totalmente de las necesidades y características de los alumnos. Así se presentan situaciones en las que algunos alumnos que supuestamente cursan el sexto grado no saben leer ni escribir, pero obtienen un certificado igual al de los alumnos que terminan este grado en una escuela primaria general, pues formalmente se trabaja con el currículo regular, aunque adaptado.
- En los últimos años, en algunos CAM; se han rechazado a niños y niñas con discapacidad severa o múltiple, con el argumento de que por sus características no pueden acceder al currículo básico. Al no ser aceptados en un servicio escolarizado de educación especial, estas niñas o niños se quedan, prácticamente sin opción educativa. (SEP, 2002)

La reorientación de los servicios de educación especial en 1993, representó una tarea difícil de consumar a lo largo de estos años, y situaciones de este tipo pusieron a relieve que se tuviera que aceptar que “la atención educativa de alumnos o alumnas con diferentes discapacidades en un mismo grupo ha representado un reto no superado suficientemente” (SEP, 2002), ésto ha implicado la búsqueda y adopción de nuevas maneras de pensar y realizar el trabajo en estos centros para saldar estas situaciones.

Parte de estas dificultades se presentaron por el enfoque que representó el modelo integrador, el cual preponderó en sus inicios a la integración escolar, de tal manera que los mayores esfuerzos para esclarecer el trabajo de educación especial fueron asignados a las USAER,

Aunque los CAM se han reorganizado administrativamente, la reorientación de sus acciones sustantivas ha sido muy difícil, pues a diferencia de los esfuerzos llevados a cabo para fortalecer el trabajo de las USAER, no se han realizado acciones significativas en el mismo sentido para los CAM. El personal que labora en ellos ha tenido que apropiarse de los apoyos ofrecidos para las USAER y ajustarlos a sus necesidades lo que no siempre es posible. (op.cit.)

2.5.11.2.- Problemáticas en torno a la adopción de concepto de Necesidades Educativas Especiales. (NEE).

Entre las críticas surgidas alrededor del concepto de NEE, una de las más representativas es la que alude a la ambigüedad que este concepto promueve en referencia a su población, la confusión desatada a partir de este hecho provocó poca claridad en la misión de la educación especial y por lo tanto en la misión y propósitos de sus diferentes servicios.

En los CAM esta confusión repercutió en la atención que estos centros se debían brindar.

Si bien es importante promover que los alumnos con discapacidad accedan a los propósitos generales de la educación regular, se debe reconocer que en muchos casos no será posible que lo hagan al mismo nivel que los alumnos sin discapacidad ni con los mismos contenidos y propósitos particulares. Sin embargo, pueden elaborarse programas que les permitan alcanzar una convivencia social y productiva autónoma. Ignorar esto último ha generado que se rechace la inscripción de algunos niños y niñas en estos centros y se les deje sin opción educativa, o que se trabaje con los alumnos y las alumnas sin dar respuesta adecuada a sus necesidades específicas. (SEP, 2002)

Esta forma de concebir la educación “provocó la falsa creencia de que un CAM es igual a una escuela regular” (op.cit.)

Otro caso llamativo es el alto porcentaje de alumnos sin discapacidad (30%) de los que asisten a los CAM, pues, de acuerdo con los principios de integración educativa, esos alumnos deberían estar inscritos en las escuelas regulares (SEP, 2002). Aunque por supuesto, en las recomendaciones que este programa da, se invita a que en estos servicios no se escolaricen alumno sin discapacidad y, en la medida de lo posible deben asistir principalmente alumnos que presentan discapacidad múltiple o severa.

2.5.11.3.- Problemáticas en torno a la falta de materiales.

Por si fueran pocas las problemáticas ya presentadas, todavía hay otras como la falta de materiales humanos y físicos necesarios para realizar los propósitos de estas instancias.

La falta de recursos humanos, en cantidad y con el perfil adecuado, así como la escasez en los recursos financieros y materiales de manera importante en la cobertura y en la calidad de los servicios de educación especial. (SEP, 2002).

Los retos a los que se enfrenta los CAM son numerosos e inician prácticamente desde que un alumno(a) comienza ahí su escolarización, como lo mencionan Medrano y Valdés (2000).

Los problemas a los que se enfrenta el alumno al ingresar a CAM son muchos, -depende de cómo venga el niño-. Llegan niños que son muy pequeños, con poca escolaridad o niños cuyos padres no han tenido una información u orientación de cómo tratarlos; también llegan niños que no están socializados, sin ningún medio de comunicación y que parece que han estado guardados en su casa, representando un problema. Cuando llegan niños con escolaridad previa presentan un gran avance, pero la mayoría no tiene escolaridad y tenemos que empezar desde la explicación de lo que es la escuela, que hay personas como él y que tiene que respetar su alrededor...

Teniendo en cuenta la magnitud de esta empresa, es inconcebible que en estas instancias educativas no cuenten con todas las plazas que se han especificado anteriormente en el manual de los CAM. Por otra parte, un ejemplo de las conflictos que se presentan con el personal no perfilado para trabajar ahí, se da frecuentemente con el puesto del psicólogo(a). Sin embargo, las problemáticas relacionadas con el trabajo de este profesionista han surgido desde el inicio de la vinculación entre la psicología y la educación especial (área laboral de intervención donde se relaciona el nacimiento de la psicología educativa).

La finalidad de esta investigación es contribuir en la superación de las dificultades existentes en el quehacer de los CAM-B, y para ello se retoma en el siguiente capítulo un integrante del personal de apoyo de estas instancias: el psicólogo(a), que como se presentará a continuación tiene un papel fundamental en la atención educativa efectuada en los servicios educativos.

CAPÍTULO 3. EL PSICÓLOGO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

Antes de especificar las funciones que desempeña o debe desempeñar un(a) psicólogo(a) en la educación especial y más concretamente en un Centro de Atención Múltiple (CAM) Básico, se iniciará este capítulo contextualizando el origen de las actividades encomendadas tradicionalmente a este profesionista a lo largo de los años.

3.1.- El papel del Psicólogo(a) bajo el modelo Clínico.

Como ya se ha comentado en los anteriores capítulos, en el modelo clínico la prioridad de la educación especial se centraba en conocer cuáles eran los déficit de los alumnos así como el origen de los mismos a través de baterías psicológicas (establecidas por adelantado) que *medían* las capacidades de los alumnos(as) según las normas respecto a la edad, éstas se aplicaban únicamente al alumno(a) de manera individual porque desde este modelo el problema estaba en él (ella).

Los datos que se obtenían de estas evaluaciones clínicas eran el criterio principal para decidir si un(a) alumno(a) cubría los requisitos para ingresar a la escuela con la norma o si requería tratamiento de educación especial, o bien tratamiento de otra índole. Por otro lado, estos mismos datos servían para etiquetar a las personas en una determinada categoría de los diferentes trastornos establecidos, y por ende canalizarlos a una institución especial enfocada al tratamiento de sus déficit.

En este contexto se concibe a la educación especial como aquel servicio educativo que tiene que ver “con aquellos individuos que son considerados como la ‘excepción a la regla’ excepción que puede manifestarse en una ejecución ya sea inferior o superior al promedio. (Kirk, Gallagert, 1979; Kauffman, 1981; Myers y Hammill, 1983; Taylor y Sternberg, 1979).” (en Acle, 1993-1994).

Entre las figuras profesionales que cubrieron esta necesidad se encontró el psicólogo(a). Ahora bien, como esta evaluación se realizaba en forma individual y dado las características de dicho modelo que no demandaba que el psicólogo(a) tuviera trato directo con el proceso de enseñanza-aprendizaje se le llegó a considerar como un agente externo, parafraseando a Selvini et al., (1986) en la escuela el psicólogo(a) ocupaba una posición anómala, no pertenecía a ella, no tenía ahí una situación. Por lo general intervenía en ella “desde afuera” enviado por un organismo o por una institución. El

psicólogo(a) era un “agente sin rol fijo” sujeto a las expectativas propias de quienes se encontraban en situaciones incómodas.

Además teniendo en cuenta que “El eje de la formación, centrada en la enfermedad, plantea un rol psicológico apoyado en un criterio asistencialista, individual, cuya mira es la patologización de los sujetos.” (Jaitin, 1998).

De igual manera, la intervención de los psicólogos(as) se restringía al ámbito individual con los alumnos(as), cuando un alumno(a) presentaba problemas de conducta o de tipo emocional se le mandaba al cubículo del psicólogo(a), donde la intervención que se realizaba era del tipo de terapia individual, dado el enfoque que enmarcaba a esta intervención.

En las reuniones que se realizaban entre los profesionales para comentar las situaciones que se presentaban con los alumnos(as), la contribución de los psicólogos(as) se limitaba a señalar e interpretar el desempeño de los estudiantes en las pruebas aplicadas y sus respectivas interpretaciones, con la finalidad de explicar de que manera repercutían sus hallazgos en el desempeño académico de los educandos.

En este contexto la identidad de los psicólogos(as) es básicamente la de evaluadores y por ende sus funciones al respecto son claras, puesto que los psicólogos(as) tenían como apoyo los diversos manuales de las pruebas que aplicaban y en base a esta información adecuaban su trabajo.

Hemos de considerar que la forma de concebir a este profesional y el papel que se le adjudicó originó problemáticas que todavía en la actualidad siguen vigentes. Por ejemplo, no se especificó qué línea de formación debían tener los(as) psicólogos(as) para que laboraran en Educación Especial, cayendo en la situación de que los psicólogos prioritariamente debían saber aplicar e interpretar tests, requisito que fácilmente puede cubrir cualquier área de la Psicología.

Al respecto Rueda (1987) señala que:

El hecho de que el público insista en pedir al psicólogo la aplicación de tests se explica, en parte, por los orígenes de la psicología. Al principio, la enseñanza de la psicología tenía un enfoque clínico y los empleos más comunes eran los de

ayudante del psiquiatra y consejero de orientación profesional, en donde se utilizaban frecuentemente varios tipos de tests.

Esta cuestión se ve reflejada hasta nuestros días en algunos manuales que se han realizado para: las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y para los Centros de Atención Múltiple (CAM) (DEE/SEP, 1999) ya que en su apartado sobre los requisitos que se deben cubrir para obtener el puesto del psicólogo, sólo se contempló ser psicólogo, dejando de lado su preespecialización o especialización, como si no importara o como si no conllevara diferencias.

Sin embargo Cruz, Gallo, Díaz & Vázquez (2000) opinan que:

El cambio educativo de nuestro país en la última década ha colocado a los profesionales de la educación en una dinámica de confrontación con los paradigmas manejados hasta entonces y los que surgieron en el momento de la reorientación de los servicios de educación especial.

En otras palabras el cambio de visión del enfoque clínico al enfoque educativo ha demandado cambios en las funciones de todos los profesionales implicados en la educación y en particular en la educación especial, entre ellos el del psicólogo (a).

3.2.- El Psicólogo(a) dentro del modelo Educativo.

Bajo el enfoque educativo, opina Arné (1999) que el psicólogo(a) “cambia su labor de evaluador por la de colaborador en el proceso de enseñanza y aprendizaje y entonces surge la inquietud de realizar investigación–acción y crear instrumentos contextualizados para la identificación de las necesidades educativas especiales del alumnado.”

Esto implica que el psicólogo(a) deja de ser una persona ajena a la institución educativa, y de hecho, bajo esta concepción ahora entre las demandas que se le hacen a este profesional se encuentran el estar íntimamente implicado en los procesos educativos así como con las diferentes personas que forman parte de éste. Por lo tanto “La formación del profesional debe enfatizar la observación en los ámbitos naturales, el trabajo cooperativo y la confianza en el compañero como factores de cambio y de innovación en el centro escolar” (Arné, 1999).

Esta situación pone en crisis las funciones que el psicólogo desempeñaba en las instituciones educativas orillándolo a reestructurar su identidad para cubrir las nuevas exigencias a pesar de su formación y de su práctica diaria. Sin embargo, para este momento las autoridades educativas únicamente establecen de manera general las funciones que se deben desempeñar bajo las perspectivas de la integración educativa, esta situación se puede observar en el documento que elaboraron la: Dirección General de Educación Especial, la Subsecretaria de Educación Básica y la SEP en 1992 donde definen las funciones del psicólogo en los siguientes términos:

Dar a conocer al personal de Educación Especial el programa de Integración Educativa.

- Dar a conocer los programas de consolidación e innovación de Educación Especial, a supervisores, asesores, terapeutas de lenguaje y personal docente.
- Informar sobre el esquema de Integración Educativa al personal docente.
- Dar a conocer el criterio que se utilizó para elaborar el perfil que debe cubrir el candidato a integrarse.
- Dar a conocer el proceso que lleva a cabo el Centro de Orientación para la Integración Educativa para integrar y el apoyo que se requiere del personal de Educación Especial.
- Informar al personal de Educación Especial como se involucra al padre de familia en el proceso de integrar.

Brindar información sobre la Integración Educativa a Educación Regular a fin de favorecer la Integración de sujetos con Necesidades de Educación Especial.

- Apoyar al maestro especialista en la información que se brinda al personal de escuela regular, tendiente a favorecer el proceso de integración.

Llevar a cabo el programa de sensibilización sobre Integración Educativa.

- Llevar a cabo las actividades de sensibilización en los casos en que se detecte oposición a la Integración Educativa, ya sea el sector:
 - Trabajadores de la educación.
 - Alumnos.
 - Padres de familia.a través de:

- a) Proporcionar información relacionada con la situación actual de las personas discapacitadas.
- b) Promover el análisis y discusión de la información proporcionada para favorecer cambios de actitud hacia la aceptación de las personas discapacitadas.
- c) Facilitar las propuestas de acciones como producto de los cambios de actitud y encauzarlas en apoyo a la integración de las personas discapacitadas a su comunidad.

Aportará algunas técnicas de grupo para favorecer el análisis de información por parte del grupo y el cambio de actitud.

Aportará algunas estrategias para conformar y mantener los grupos de sensibilización.

Difundir en la comunidad en que consiste la Integración Educativa.

- Participar conjuntamente con los demás especialistas del Centro de Orientación para la integración Educativa en la difusión sobre Integración Educativa en los diferentes sectores.

Investigar necesidades de reubicación del alumno integrado.

- Investigar si hay causas de conducta o adaptación que interfieran en el proceso de aprendizaje del menor.
- Proponer alternativas de apoyo en los casos necesarios.
- Participar en la toma de decisión en los casos que se requiera reubicación.
- Observar al menor en su participación en el aula y en actividades extraescolares.
- Participar en la detección de candidatos a la integración individual.
- Detectar con el equipo los apoyos que requiere el menor a integrar.
- Participar con el maestro en las actividades que este realiza.

Detectar si la atención psicopedagógica en el aula de apoyo es la adecuada.

- Visitar las escuelas donde asistan niños integrados.
- Observar la actitud y adaptación del niño en el grupo regular, en el grupo de apoyo y en actitudes recreativas.
- Participar en las reuniones con el equipo sobre estudio de casos específicos.

Otro de los cambios drásticos que tuvieron que enfrentar los(as) psicólogos(as) dentro del inicio de la implementación del modelo educativo, fue la oposición a que aplicaran las baterías psicológicas por todas las críticas surgidas de esta actividad, las evaluaciones a los alumnos(as) se les seguían demandando pero ahora se les incitaba a que las realizaran por medio de instrumentos y técnicas contextualizadas en los ámbitos educativos a los cuales en ese momento empezaban a aterrizar su práctica.

El desconcierto y desagrado de parte de este gremio profesional fue evidente, el sentir imperante en estos días fue que les habían retirado su principal actividad de trabajo y por ende, el fundamento de su quehacer profesional.

Como se ha visto el enfoque educativo ha venido a romper esquemas en las actividades que tradicionalmente se le adjudicaban al psicólogo(a) que laboraba en educación especial, sin embargo esto no debe verse como una pérdida, más bien debería pensarse como una oportunidad para redefinir su quehacer en el proceso educativo y por lo tanto coincidimos con Rueda (1987) al argumentar que:

El papel principal del Psicólogo como especialista del comportamiento humano, para nosotros, consiste en poner sus conocimientos al servicio de los individuos, enfrentándose a las condiciones impuestas por la sociedad. No tiene que desempeñar el papel de quien 'normaliza' o 'estandariza' el comportamiento de los individuos, sino más bien el papel de aquél que muestra la relatividad de las normas sociales e intenta lograr que se acepte la diferencia.

El que se haya dejado de pensar que las problemáticas escolares sólo se debían a cuestiones inherentes del alumno ha conllevado que ahora con el modelo educativo sea indispensable para evaluar estas necesidades educativas otros ámbitos que influyen en el desempeño escolar, entre éstos se encuentran; la familia, la escuela y por supuesto el mismo alumno. Arné (1999) propone los siguientes aspectos a considerar en la evaluación psicopedagógica.

En lo **individual**, se analiza el desarrollo conseguido en cuanto a la competencia curricular:

- a) En todas las competencias del programa, todas las signaturas y los tipos de contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales).
- b) En ritmos y estilos de aprendizaje: preferencias, intereses, autoconcepto.

c) En los procesos: cognitivos, motivacionales, afectivos.

Para la **evaluación en el aula** se consideran las siguientes categorías:

- Planificación y diseño de las secciones didácticas.
- Las actividades de inicio de sección.
- La especificación de los contenidos y la metodología.
- La comprobación de la comprensión y los mecanismos de ajuste de los contenidos y metodologías.
- El tipo de ayudas que se le brinda a los niños.
- La participación del alumno.
- Las actividades de evaluación.
- Las estrategias de aprendizaje y trabajo cooperativo.
- La relación afectiva maestro-alumno, alumno-alumno.

En el **ámbito familiar** propone los siguientes aspectos:

- La estructura familiar, no en el sentido de los miembros sino en la calidad de las interacciones.
- Los valores que comparten en el seno familiar.
- La actitud de la familia ante la discapacidad o del déficit del niño (aceptación, rechazo, compañía).
- El nivel y calidad de la comunicación intrafamiliar.
- Las condiciones físicas de la vivienda.
- La organización de la vida: Las rutinas cotidianas.

Esta evaluación no debe servir para etiquetar a la familia o para tratar de explicar sólo desde este ámbito las dificultades escolares de los niños, sino para establecer puentes entre la escuela y la familia con fines de colaboración.

Y para reconocer el nivel de competencia curricular, la evaluación se basa en el currículo, se analizan los puntos fuertes y débiles del alumno en torno del mismo, algunas actividades de enseñanza y de aprendizaje sirven como evaluación, se establece como referente base de la evaluación las competencias que se pretenden desarrollar en el currículo general, los criterios de evaluación por grado y por asignatura y las actividades significativas para cada criterio y asignatura con relación a los diversos contenidos.

Con base a estos datos obtenidos de la evaluación psicopedagógica el equipo multidisciplinar dará pie a la programación de la intervención, seguimiento de la misma y su evaluación, en otras palabras al principio de la programación curricular adaptada y en cada una de sus etapas el punto de vista que aporte el psicólogo resulta fundamental.

La intervención de los psicólogos(as) con los alumnos(as) se enfocó a ser prioritariamente de índole grupal, descartando de igual manera (de ser posible) la atención individual en cubículo. Por otra parte, a los(as) psicólogos(as) se les estimula firmemente a trabajar estrechamente con los maestros(as) de grupo, (con quienes anteriormente habían tenido poca o nula vinculación), además tiene que convencerlos de que son a partir de ese momento, participantes activos de las dificultades que en el proceso educativo se presentan.

Posteriormente, el análisis de la experiencia vertida de la implementación de este modelo educativo, aunado al mayor número de documentos sobre las bases teóricas que cimientan el nuevo modelo fueron más profundos y claros, se llevo a reconsiderar ciertas cuestiones de las actividades y herramientas de los(as) psicólogos(as) en educación especial.

Respecto a la evaluación psicopedagógica se consideró, que dependiendo de la necesidades educativas especiales del alumno(a), pueden en algunos casos utilizarse pruebas estandarizadas para recoger datos que brinden y complementen el perfil de fortalezas y debilidades del alumno(a) en cuestión respecto al currículo,

Escalante et al. (2000) en relación a lo anterior, proponen las siguientes consideraciones para el procedimiento de evaluación y la selección de los instrumentos:

- a) Que los instrumentos y las estrategias para valorar a un alumno se definan de acuerdo con sus necesidades individuales.
- b) Que, en el caso de utilizar instrumentos psicométricos, se haga el mayor esfuerzo para interpretar sus resultados de manera cualitativa, en un lenguaje claro...
- c) ... Más que elaborar un reporte de los resultados de cada prueba aplicada, lo que el profesor necesita es contar con una visión general de la situación del alumno, de sus capacidades y dificultades, y de sugerencias viables aplicar en el salón de clases.

También este autor propone las siguientes instrumentos que los(as) psicólogos(as) pueden utilizar para recabar datos sobre los alumnos(as) en el momento de realizar la evaluación psicopedagógica.

a) Aspectos generales del alumno:

La evaluación del aspecto intelectual por medio del WISC-RM (Wechsler Intelligence Scale For Children, revisada en México); K-ABC (Bateria de Inteligencia Secuencial-Simultánea de Kaufman) Adaptado en México; Test de Matrices Progresivas de Raven.

La evaluación de los aspectos emocionales, la aplicación de pruebas proyectivas HTP (House, Tree and Person), Figura Humana, Frases Incompletas, CAT (Children Apercepción Test).

b) Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

Para registrar esta información puede emplear la observación directa en las actividades de enseñanza y aprendizaje, entrevista al alumno, entrevista a los padres de familia y el diario de clase (registro de diferentes acontecimientos). (op.cit.)

Una de las mayores problemáticas que en este proceso surge, es que en la práctica cada profesionista realiza estas actividades desde la perspectiva que se le formó, si retomamos la problemática que al principio de este capítulo se venía bosquejando respecto de la falta de un criterio acerca de la especialización o preespecialización requerida para laborar en las escuelas, nos encontramos que en el campo de acción los(as) psicólogos(as) formados en el área educativa son los(as) que están más acorde con las demandas que exige una Institución escolar.

3.2.1.- El Psicólogo Educativo un profesionista indispensable en la educación para la diversidad.

Carlos (1992) define al psicólogo(a) educativo como: un profesionista que estudia, investiga, explica y comprende los comportamientos humanos tanto individuales como colectivos. Además de diseñar y aplicar procedimientos, metodologías, materiales y técnicas para corregir, facilitar o mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Campos (1995) los profesionales de la psicología educativa tienen como principal tarea, reflexionar e intervenir sobre el comportamiento humano en situaciones educativas, trabajando en cualquier nivel y modalidad de educación involucrándose con los agentes educativos, alumnos y padres de familia.

Y por su parte Castañeda (1992) afirma que:

Dado el carácter de su formación, el psicólogo educativo más que un especialista con funciones bien delimitadas, puede profesar como un *generalista* que en equipos interdisciplinarios está calificado para atender situaciones, fenómenos o problemas de naturaleza diversa que impliquen procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto este profesional puede laborar en todos aquellos lugares e instituciones donde se relacione o haya un proceso educativo.

Con base en estas tres visiones podemos decir:

- El campo de acción del psicólogo(a) educativo es abarcar aquellos lugares donde se presente un proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Este profesional se enfoca en los comportamientos humanos en el ámbito educativo, desde donde los estudia, investiga, explica y comprende, además de reflexionar sobre éstos con miras a su posterior intervención para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Su labor implica diseñar y aplicar procedimientos, metodologías, materiales y técnicas que busquen corregir, facilitar o mejorar el mencionado proceso.
- Por último, se marca la necesidad que tiene dicho profesional de involucrarse con los agentes educativos, con los padres de familia y por supuesto con los alumnos.

Aún cuando Castañeda en su definición apunta que el psicólogo(a) educativo puede profesar como un generalista basándose en su perfil de formación, pretender retomar esta postura, seguramente terminará en acarrear confusión e incertidumbre al quehacer de este profesional en las instituciones educativas (como ha sido parte de su historia), ya que el establecer de esta manera a esta profesión será parafraseando a Selvini (1986), dejar que los demás profesionista que ahí convergen sean quienes determinen el papel del psicólogo educativo de acuerdo a la visión que tengan sobre esta

profesión, cuestión que como ya se ha visto, en la mayor parte de las ocasiones ha sido errónea, por lo cual es más prudente retomar la postura de Selvini y exhortar a los psicólogos educativos a determinar su función de acuerdo a su formación en vez de dejarse colgar el gafete del *todólogo*, como bien lo definía esta autora.

Para Harrsch (1998) el psicólogo(a) en el área educativa:

Se aboca a la tarea de estudiar las condiciones y métodos que faciliten los procesos de aprendizaje, y los factores emocionales que en él se involucran, desde el desarrollo del niño hasta la educación profesional, así como los procedimientos de enseñanza adecuados a cada nivel. Su interés fundamental es el estudio de la Psicología del desarrollo infantil, educación especial y evolución conceptual sobre la educación.

Más adelante esta misma autora nos señala que los(as) psicólogos(as):

Están capacitados también para comunicar los resultados, orientar a la persona o responsable y atender aquellos casos en los cuales está indicada su intervención profesional por lo que deben manejar diferentes técnicas de prevención, remediación y/o rehabilitación para distinguir cuando debe remitirse a las personas con especialistas idóneos. (Harrsch, 1998).

Por último señala que:

Su función consiste también en construir instrumentos de medición y evaluación de las diferentes áreas de la personalidad, así como diseñar material educativo e instrumentar programas y conducir dinámicas tendientes a promover el desarrollo de las personas que colaboran y están relacionadas con el proceso, la organización y la administración educativa. (op.cit.)

Esta autora apunta otras actividades y situaciones que el psicólogo(a) educativo está perfilado para realizar:

- Un punto fundamental en su labor profesional son los factores emocionales que emergen del proceso educativo y que pueden afectar su desarrollo. Por lo tanto, los Psicólogos Educativos deben estar pendientes de estos e indagar en ellos si es necesario.

- Así mismo, es indispensable para su práctica educativa contar con conocimientos amplios sobre el desarrollo humano (cognitivo, social, psico-sexual, moral etc.).
- Además, que esté informado sobre el Sistema Educativo en General y en particular sobre el tipo de servicios y apoyos que ofrece cada instancia de Educación Especial.
- Su formación le capacita para informar los resultados de su indagación a las personas relacionadas e interesados en la problemática atendida
- Su práctica requiere de conocimiento acerca del manejo de diferentes técnicas de prevención, remediación y/o rehabilitación lo que le ayudaría a considerar cuando un alumno debe ser canalizado a un área en particular ya sea dentro del sistema educativo o fuera de él.
- En su labor entra la flexibilidad de trabajar diseñando material educativo, elaborando programas o conduciendo dinámicas que tengan como finalidad invitar a toda la comunidad educativa a abordar; una temática, un problema o un asunto de interés para todos. (op.cit)

La visión que aportan estos autores caracterizan a un profesionista perfilado y capacitado para intervenir en los centros educativos, lo cual lleva a constatar que efectivamente, el profesional de la psicología más acorde al trabajo que demandan las escuelas es el psicólogo(a) educativo, ya que éste cuenta con los conocimientos, herramientas, estrategias y la formación necesaria para este campo laboral.

Por lo cual, a partir de este momento a manera de utopía se hablará del psicólogo educativo en los CAM, aunque en la realidad se tenga conocimiento de la variedad de perfiles formativos diferentes a éste, formando parte de institución educativas en la plaza del psicólogo, como en sus conclusiones lo constatan Alarcón y Zamudio (2001).

3.2.2.- El papel del Psicólogo educativo en el Centro de Atención Múltiple (CAM) Básico.

En la figura no.4 se presenta un organigrama de los puestos que se tienen en los CAM, y en éste se puede observar que la plaza del psicólogo pertenece al personal paradocente, aunque después este nombre sea delegado por equipo de apoyo.

Las funciones que en este manual se le adjudicaban a este equipo se transcriben a continuación:

Equipo paradocente.

- 1.- Prever las necesidades anuales de recursos didácticos y materiales, de acuerdo con las normas y lineamientos establecidos por la Dirección de Educación Especial.
- 2.- Programar, de acuerdo con las normas y lineamientos establecidos por la Dirección de Educación Especial, las actividades pedagógicas que se realicen con los alumnos del centro.
- 3.- Aplicar, con los alumnos a su cargo, las normas, lineamientos y procedimientos técnico-pedagógicos establecidos para el desarrollo de los programas psicopedagógicos de lenguaje y de aprendizaje.
- 4.- Orientar a los padres de familia sobre la importancia de su participación para garantizar la formación integral de sus hijos.
- 5.- Elaborar un informe de evaluación de los aspirantes a ingresar al Centro, según las normas y lineamientos de la Dirección de Educación Especial.
- 6.- Proporcionar atención individualizada a los alumnos que lo requieran, de acuerdo con las necesidades detectadas.
- 7.- Apoyar al personal docente y a los instructores en el desarrollo de las tareas técnico-pedagógicas
- 8.- Participar en las reuniones del Consejo Técnico Consultivo y en las de equipo interdisciplinario que se requiera y cumplir con las comisiones de trabajo que se le asigne.
- 9.- Cooperar con la dirección del Centro en las campañas destinadas a la participación laboral y social de los alumnos.
- 10.- Colaborar con la dirección del Centro en las actividades que se le indiquen.
11. Asistir en los eventos de desarrollo profesional que contribuya a optimizar su labor docente. (DEE/SEP, 1999)

Posteriormente en este mismo documento, en su apartado de la plaza del psicólogo, se le asigna como propósito el siguiente:

Contribuir en el proceso de atención que se brinda al alumno, mediante la asesoría de los aspectos psicopedagógicos al maestro de grupo y los padres de

familia, de acuerdo a las normas y los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública. (DEE/SEP, 1999)

Y también se menciona que el número de plazas de este profesional en los CAM será de una por turno.

En la figura 5, se transcriben las funciones que en este documento se delegan al puesto del psicólogo(a).

Funciones	Producto	Temporalidad
1.- Colaborar en la elaboración y conformación del Proyecto Escolar del Centro de Atención Múltiple	Proyecto Escolar	Inicio del Ciclo Escolar
2.- Elaborar y presentar al director, para su autorización, su programa de trabajo.	Programa de trabajo autorizado	Inicio del Ciclo Escolar
3.- Estimar y solicitar al director del plantel, los recursos materiales necesarios para la realización de sus actividades.	Relación de Requerimientos	Inicio del Ciclo Escolar
4.- Realizar la Evaluación Diagnóstica inicial de los alumnos y las revaloraciones necesarias.	Evaluaciones Diagnósticas	Permanente.
5.- Participar en las reuniones del Consejo Técnico Consultivo y cumplir con las comisiones que se determinen.	Acta de reunión del Consejo Técnico.	Mensual.
6.- Mantener actualizados los expedientes de los alumnos del Centro en los aspectos psicopedagógicos.	Expedientes Actualizados.	Permanente.
7.- Mantener actualizada la documentación generada en el desarrollo de sus actividades y entregarla al director de la escuela, conforme a los instructivos correspondientes.	Expedientes Actualizados.	Permanente.
8.- Registrar observaciones continuas sobre el proceso educativo del alumno, que permitan detectar los casos que requieran atención psicopedagógica.	Bitácora de registro de observaciones	Permanente.
9.- Establecer y mantener relaciones interpersonales con alumnos y padres de familia.	Relaciones interpersonales agradables.	Permanente.
10.- Participar con el personal docente y paradocente en la organización del asesoramiento a los padres de familia.	Bitácora de atención a padres de familia.	Permanente.
11.- Asesorar al personal docente y paradocente en los aspectos derivados del diagnóstico psicológico y de la observación del trabajo del alumno en grupo, que permita mejorar su atención.	Reuniones de trabajo técnico.	Permanente.

12.- Solicitar al director de la escuela la asesoría para superar las dificultades que surjan en el desarrollo de sus funciones.	Reuniones de trabajo técnico.	Cuando sea necesario.
13.- Evaluar el proceso de atención del alumno, a fin de establecer recomendaciones y/o sugerencias.	Registro de evaluaciones finales y recomendaciones.	Permanente.
14.- Participar en los cursos de actualización técnico-pedagógica y superación profesional.	Constancias de asistencia.	Según calendarización establecida.
15.- Participar en las actividades relacionadas, con la conservación y mejoramiento de las instalaciones escolares.	Inmueble en buen estado.	Permanente.
16.- Elaborar y mantener actualizado su registro diario de actividades.	Bitácora de registro de observaciones.	Permanente.
17.- Entregar al director de la escuela, al terminar el año escolar y mediante inventario, el material de apoyo técnico y los bienes de activo fijo bajo su custodia.	Inventario.	Fin del ciclo escolar.
18.- Participar en reuniones del Consejo Técnico para analizar los casos de alumnos que así lo requieran.	Expedientes de casos analizados.	Mensual.
19.- Apoyar al personal docente en la atención que se brinda a los alumnos en el aula.	Personal Orientado.	Permanente.
20.- Realizar observaciones a los grupos, a fin de analizar el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.	Registro de Observaciones.	Permanente.
21.- Realizar el seguimiento de los casos en que se brinde apoyo psicopedagógico adicional.	Casos atendidos.	Permanente.
22.- Organizar secciones de trabajo individual con los alumnos que lo requieran.	Registro de alumnos atendidos.	Permanente.
23.- Informar al director permanentemente sobre las actividades desarrolladas.	Informe.	Permanente.

Figura 5. Funciones del Psicólogo en los Centros de Atención Múltiple. DEE/SEP, 1997.

Por último, en la parte de: Especificación del puesto, aparece lo siguiente:

Escolaridad: Título de Licenciado en Psicología.

Experiencia: En Servicios Educativos.

Criterio: Para tomar decisiones respecto al desarrollo de sus funciones.

Iniciativa: Para crear y proponer alternativas de trabajo.

Capacidad: Para escuchar, retroalimentar, relacionarse y proponer líneas de acción.

Actitud: De respeto, compromiso y responsabilidad. (op.cit.)

Es importante puntualizar que en este manual, en la parte referente a la escolaridad, sólo se menciona tener un título en licenciado en psicología, sin establecer perfil formativo, ni preespecialización o especialización deseable, por supuesto que tal vez esta situación sea retomada de manera directa con los aspirantes, sin embargo, explicitar cuestiones de este tipo (si se dan), ayudan desde un inicio a esclarecer la normatividad dentro de la institución.

En el documento, Lineamientos Técnicos Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial, en su versión preliminar (DEE/SEP, 2002a), el nombre de equipo paradocente es cambiado por: Equipo de apoyo interdisciplinario.

El trabajo de apoyo queda determinado como el:

Conjunto de acciones que complementan al trabajo docente y son necesarios para lograr que el alumno acceda a los aprendizajes escolares y se da a partir de la determinación de las necesidades educativas especiales. El apoyo puede incidir sobre cualquiera de los siguientes aspectos:

- Desarrollo de actitudes y habilidades específicas determinadas en función del currículo.
- Introducción de medios especiales de acceso al currículo y apoyo para su uso (auxiliares auditivos, sistema Braille, etc.)
- Aportes para la elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada que fomenten experiencias de éxito y cambio de actitudes.
- Establecimiento de marcos de relación, dirigidos a un cambio en las interacciones entre pares, -documentos-alumno-alumna, familia-comunidad. (DEE/SEP, 2002a)

El equipo de apoyo interdisciplinario, desarrolla su labor con el maestro(a) de grupo para:

- Identificar las necesidades educativas especiales y las competencias curriculares de los alumnos y alumnas.
- Elaborar la propuesta curricular.
- Orientaciones sobre las adaptaciones metodológicas y organizativas del aula.
- Elaborar los materiales específicos para la enseñanza.
- Evaluación y promoción de las alumnos y alumnos. (op.cit.).

Con la familia y en colaboración con el maestro(a) de grupo para:

- Establecer los causes que permitan que el proceso educativo tenga continuidad entre la escuela y la familia.
- Garantizar una puntual información sobre los acontecimientos relevantes de las alumnas y alumnos. (op. cit.).

De igual manera propone dos modalidades de trabajo de apoyo:

Apoyo en clase: Especialmente recomendable cuando las dificultades de aprendizaje se ubican en las áreas que forman parte del currículo seguido por el grupo-clase. Sin embargo, para que dicha modalidad sea efectiva se requiere:

- Compatibilidad del apoyo con la actividad básica que se lleva a cabo en el grupo-clase.
- Integración organizativa en el grupo clase mediante reuniones, grupos de trabajo relativamente autónomo sobre la base de un sistema de auto aprendizaje relativamente independiente.
- Extensibilidad a través de actividades de apoyo que permitan reforzar el aprendizaje de todo el grupo-clase.
- Integración funcional, entendida como la realización de una misma tarea con procedimientos adaptados.

Apoyo individual. Dependiendo de las necesidades se organiza en sesiones periódicas de uno o tres días a la semana. La duración de las sesiones se determina en función de los objetivos, las características del trabajo que se realice y las características de los alumnos. La atención individual resulta indicada cuando la situación del alumno requiere de un apoyo muy específico sobre todo cuando se trata de situaciones de comunicación y/o de adaptación, sin embargo, ésta debe ser entendida como una situación que facilite a la alumna o alumno su inclusión e integración a un grupo. (op.cit.)

Para finalizar esta parte con que el equipo de apoyo generalmente está integrado por: un psicólogo(a), trabajador(a) social, especialista en lenguaje y/o problemas de aprendizaje.

En el apartado de las funciones técnicas del psicólogo se da la siguiente introducción “La psicología de la educación es una disciplina dirigida a estudiar la

naturaleza, condiciones y resultados del aprendizaje escolar. Como estudio de las situaciones educativas psicológicas de los alumnos de CAM nivel básico de educación especial” (DEE/SEP, 2002a) y con ésto se debe interpretar ¿Que el psicólogo que debe laborar en esta institución debe ser educativo?

Enseguida, concretiza que “se entiende por características psicológicas, las de tipo cognitivo o intelectual, afectivo, y conductual que pueden favorecer o entorpecer el desarrollo escolar de un alumno. El campo de intervención puede ser a nivel grupal o individual” (op.cit.).

Para concluir con que “... el propósito principal del ejercicio del psicólogo es apoyar al maestro y orientar a los padres para un mejor desempeño escolar que favorezca las potencialidades de los alumnos y alumnas.” (op.cit.) Como se puede observar la función del psicólogo es muy amplia no se define exactamente qué es lo que tiene que realizar, porque hasta aquí concluye el apartado de este profesional en dicho documento. A diferencia de los apartados que hablan de otros profesionistas como en el caso de maestro de educación física donde si se explicitan algunas de sus funciones.

Este documento en su siguiente versión *Lineamientos Técnicos Pedagógicos de CAM-B. Documento de trabajo* (DEE/SEP, 2002b). Fue terminado dos meses después que su antecesor el cual ya se retomó, en esta versión en el apartado sobre el equipo de apoyo interdisciplinario, sufrió pequeños cambios. De entre estos se puede mencionar que en él se incorpora un ámbito más donde este equipo puede desarrollar su labor en la institución escolar: “Participando y proponiendo medidas y acuerdos que faciliten la unificación de criterios en una misma dirección que garantice una respuesta educativa a las necesidades especiales de educación.”

Además, por supuesto de incorporar el concepto de necesidades especiales de educación (NESE) cuestión ya plasmada en el apartado correspondiente.

Por otro lado, un cambio radical entre esta última versión y la primera fue la eliminación del apartado de las funciones técnicas del psicólogo. En la primera versión las críticas iban del lado de su escasa mención y confusa información, pero la eliminación de éste deja peor la situación, porque se le deja de considerar una parte del personal que merezca su propia presencia, y deja implícitamente de considerarse como una plaza importante dentro del trabajo de estas instancias.

Para la segunda versión de este documento: *Lineamientos Técnico pedagógicos de los servicios de educación especial. Documento de trabajo*, (DEE, 2004). En el capítulo sobre los CAM-B, en el apartado referente al Equipo de Apoyo Interdisciplinario, las actividades que se plasman son las mismas que ya se han planteado en la versión anterior, nada se agregó o modificó.

Un cambio significativo en esta última versión, es la incorporación del apartado correspondiente a las funciones técnicas del psicólogo, (apartado que había quedado fuera en los Lineamientos Técnicos Pedagógicos de CAM-B. Documento de trabajo, de noviembre del 2002). Pero éste nuevamente es el mismo de la versión de agosto del 2002, nada se adiciona, quedando nuevamente las críticas que ya se han mencionado.

En lo que se refiere al conjunto total, por supuesto que esta última versión de los Lineamientos Técnico Pedagógicos del 2004, están mejor fundamentados y estructurados que sus antecesores, la preocupaciones y críticas van encaminadas del lado de que hubo apartados, como en el caso concreto apenas mencionado, que no sufrieron ninguna modificación, tal vez por considerarse prácticamente concluidos o sin miramientos a analizar y reflexionar más de lo que ya se tenía, cuestión por supuesto que se encontrara insuficiente.

Hasta aquí, se ha retomado la parte teórica del quehacer educativo en los CAM-B, particularmente del psicólogo(a), si los documentos retomados hubiesen esclarecido al cien por ciento la atención en estos centros, las investigaciones precedentes a ésta y las evaluaciones realizadas a esa instancia no tendrían entre sus propósitos generar un marco que regule la organización y funcionamiento de los CAM-B, y como estas situaciones se siguen presentando en lo siguiente se describirá como estas pautas de funcionamiento se realizan en la acción diaria de estos centros.

CAPÍTULO 4. MÉTODO.

4.1.- Tipo de Investigación.

El presente estudio es de corte cualitativo del tipo estudio de caso, porque indaga sobre las funciones que un profesionista desarrolla en su ámbito laboral (CAM-B), enmarcado en el enfoque educativo a favor de la diversidad.

Se utiliza un estudio descriptivo, porque a pesar de haber documentos que tratan de especificar las actividades de los distintos profesionistas en los CAM-B, es necesario conocer la realidad vigente aplicando un instrumento mediante el cual emerjan datos que puedan categorizarse y posteriormente con toda la información compilada, realizar una descripción pormenorizada de los participantes y de sus funciones.

4.2.- Sujetos:

Se empleó una prueba de tipo no aleatorio (Buendía, González, Gutiérrez & Pegalajar, 1999) en donde los elementos de la población no tienen una oportunidad igual e independiente de figurar en la muestra. Con un muestreo intencionado (Moreno, 1999) en donde una vez determinada la población, el investigador selecciona a ciertos elementos de la misma; él determina cuáles son los elementos que integrarán la muestra confiando en que el grupo que ha seleccionado es representativo de la población.

Con base en lo anterior, para la presente investigación se seleccionaron los CAM-B que ofrecen el servicio de educación primaria de la Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial No.5 y 6 en el D.F, correspondiente a las delegaciones de: Xochimilco, Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan y Coyoacán (CAM-B: 41 TV, 66, 15, 55 y 36), ver anexo 2. De estas instituciones los participantes son:

- ✓ Cuatro psicólogas, cada una con el respectivo puesto en psicología en cada uno de los CAM-B.
- ✓ Trece maestras de grupo; siete del primer grado y 6 del tercer grado. (Ver anexo 3).

Las razones de estas selecciones se deben a los recursos económicos y temporales de los investigadores. En cuanto al establecimiento de los grados escolares es debido; el primer grado, porque es el marco de inicio en la atención de este nivel académico y por ende es en donde se debe realizar con mayor profundidad la atención inicial hacia los alumnos(as), y el tercer grado, porque es el ciclo intermedio de la intervención educativa formalmente en esta etapa educativa.

4.3.- Instrumentos.

Se elaboró una encuesta con la finalidad de identificar y describir las actividades que realiza un profesionista en su campo de acción, para su elaboración se retomó a Buendía, et al. (1999).

La elaboración de este cuestionario tuvo como base los diversos documentos elaborados para esclarecer la labor educativa en los CAM-B (DEE y la SEP; 1999, 2002a, 2002b y 2004), una entrevista personal al psicólogo de un CAM-B de estructura abierta (véase anexo 1) en su espacio de trabajo, además de la consulta de otros documentos concernientes a las categorías de nuestro interés: El psicólogo educativo, educación especial, integración educativa, educación para la diversidad entre otros.

La organización de las preguntas es de forma mixta esto es:

Ofreciendo opciones de respuesta, pero permitiendo que una de las opciones sea elaborada por el sujeto que responde en el caso de que ninguna de las otras opciones refleje adecuadamente su respuesta, o contemplando la posibilidad de que el sujeto elija una respuesta de las propuestas pero luego añada una breve explicación o aclaración de su respuesta. (Moreno, 1999)

A continuación se presentan las categorías del cuestionario mixto para los psicólogos(as).

- 1) *Formación y experiencia profesional de los psicólogos(as) (de la pregunta 1-11 y 36):*** En este apartado buscamos indagar acerca de la formación y experiencia profesional que tienen los psicólogos(as) que laboran en los CAM-B.

- 2) Evaluación psicopedagógica (de la pregunta 12 a la pregunta 17):** La evaluación psicopedagógica es una etapa esencial para el modelo educativo actual, ya que por medio de ésta se definen las acciones a seguir en la atención educativa hacia los alumnos(as). La intención de las preguntas de este apartado es describir las actividades que se realizan en los CAM-B en este proceso y específicamente, cuáles de estas actividades realiza el psicólogo(a).
- 3) Planeación de la intervención e intervención (de la pregunta 18 a la pregunta 26):** Las preguntas referentes a este apartado tienen como finalidad identificar las actividades que se realizan en los CAM-B en esta etapa y específicamente cuáles le corresponden al psicólogo(a) realizar.
- 4) Evaluación continua y seguimiento de la intervención del psicólogo(a)(de la pregunta 27 a la pregunta 29):** El interés en este punto es identificar quién o quiénes llevan a cabo la evaluación de la intervención de psicólogo(a), cuáles son los criterios que utilizan para ésta y con qué frecuencia la realizan.
- 5) Actividades administrativas y de gestión (de la pregunta 30 a la pregunta 32):** El propósito de estas preguntas es detallar a quién tiene que rendir cuentas los psicólogos(as) y de qué forma.
- 6) Conocimientos (de la pregunta 33 a la pregunta 35):** Por último, se examinará cuál es la opinión de los psicólogos(as) en acción acerca de los conocimientos que debe saber un psicólogo(a) que labore o desee laborar en los CAM-B.

Para el cuestionario de los maestros(as) de grupo las categorías quedaron de la siguiente manera.

- 1 Formación y experiencia profesional de los(as) maestros(as) de grupo. (de la pregunta 1-9):** En este apartado buscamos indagar en la formación y experiencia profesional que tienen los(as) maestros(as) de grupo, quienes son los encargados de concretizar los actuales proyectos educativos y repercute directamente en su trabajo la participación del psicólogo(a).
- 2 Formación y experiencia profesional de los psicólogos(as). (de la pregunta 10-15 y 37):** En este apartado buscamos indagar indirectamente acerca de la formación y experiencia profesional que tienen los psicólogos(as) que laboran en los CAM-B por medio de los maestros(as) de grupo.

- 3 Evaluación psicopedagógica (de la pregunta 16 a la pregunta 20):** La evaluación psicopedagógica es una etapa esencial para el modelo educativo actual, ya que por medio de ésta se definen las acciones a seguir en la atención educativa hacia los alumnos(as). La intención de las preguntas de este apartado es describir las actividades que se realizan en los CAM-B en este proceso y específicamente, cuáles de estas actividades realiza el psicólogo(a).
- 4 Planeación de la intervención e intervención (de la pregunta 21 a la pregunta 30):** Las preguntas referentes a este apartado tienen como finalidad identificar las actividades que se realizan en los CAM-B en esta etapa y específicamente cuáles le corresponden al psicólogo(a) realizar.
- 5 Evaluación continua y seguimiento de la intervención del psicólogo(a)(de la pregunta 31 a la pregunta 33):** El interés en este punto es identificar quién o quiénes llevan a cabo la evaluación de la intervención de psicólogo(a), cuáles son los criterios que utilizan para ésta y con qué frecuencia la realizan.
- 6 Conocimientos (de la pregunta 34 a la pregunta 36):** Por último, se examinará cuál es la opinión de los(as) maestros(as) de grupo en acción acerca de los conocimientos que debe saber un psicólogo(a) que labore o desee laborar en los CAM-B.

No se consideró necesario retomar el apartado de Actividades administrativas y de gestión en el cuestionario para maestros(as) de grupo, ya que se consideraron suficientes las respuestas de los psicólogos(as), para esclarecer estas actividades.

En seguida veremos la fiabilidad y validez del los instrumentos.

4.3.1. Fiabilidad y validez del cuestionario.

Para la validación y confiabilidad de los instrumentos se utilizó la técnica del jueceo. En el cuestionario para el psicólogo(a), participó un maestro y dos maestras de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la carrera de psicología educativa y un psicólogo que labora en un CAM-B. En el instrumento para los maestros(as) de grupo participaron tres maestras de la UPN de la misma licenciatura. A cada participante se le entregó el resumen, las categorías y el cuestionario correspondiente.

En un primer momento se elaboró el cuestionario mixto para los psicólogos(as) que laboran en los CAM-B, pero después de la revisión de este proyecto, uno de las sugerencias fue triangular esta información con observaciones y/o entrevistas a fin de ampliar y constatar estos datos.

Esta situación originó la necesidad de elaborar otro cuestionario mixto, (basado en las mismas categorías que el anterior) para los maestros(as) de grupo. Posteriormente del jueceo de este instrumento, las observaciones y sugerencias que se realizan del mismo, conllevó nuevas modificaciones al primer instrumento destinado a los psicólogos(as).

Después de haberse considerado estas observaciones el cuestionario para los psicólogos(as) resultó constituido por 36 preguntas mixtas (anexo 4) y el instrumento para los(as) maestros(as) de grupo quedó conformado por 37 preguntas mixtas (anexo 5).

4.4. Procedimiento.

Una vez autorizada la investigación por parte de la UPN y la DEE, se inició el contacto con cada uno de los CAM-B de la muestra en las fechas ya asignadas por la DEE con su respectivo oficio.

El primer contacto que se realizó fue con la directora de cada CAM-B para solicitarle su cooperación y autorización para la aplicación del instrumento, estas ya estaban enteradas por la DEE y en algunas instituciones habían mandado con una copia del respectivo cuestionario. Así que no hubo ningún inconveniente con nuestra presencia, le especificamos la manera en que se llevaría a cabo la aplicación y ella misma nos dirigió con las maestras y para definir en qué momento nos podían atender.

Para las maestras de los distintos centros, un investigador aplicó el cuestionario mixto por medio de una entrevista personal en su respectivo salón de clases mientras que el otro investigador tomaba al grupo, en las instituciones donde se contaba con algún otro espacio disponible se efectuaba la aplicación del instrumento ahí.

Para las psicólogas de los distintos centros se ejecutó cuestionarios mixtos por medio de una entrevista personal en su espacio de trabajo, ambos investigadores estaban presente

en la entrevista, uno preguntaba y el otro escribía, cada uno con su respectivo cuestionario mixto. En el siguiente apartado se especifica el procedimiento que se llevó a cabo después de la recolección de datos.

4.5. Análisis de los datos.

Una vez obtenida la información se transcribieron las entrevistas y se les asignó un código a cada uno de los participantes; a las psicólogas se les asignó la letra "P" y su respectivo número de la lista de sujetos, quedando P1, P2, P3, etc., en el caso de las maestras la letra "M" y su respectivo número de la lista de sujetos como las psicólogas (M1, M2, M3...). Las respuestas de las participantes (segmentos) primero se compararon entre sí y posteriormente entre las respuestas de las otras participantes, lo que produjo que las categorías se modificaran, para la realización de este procedimiento nos basamos en Baptista, Fernández y Hernández (2006).

Ya estructurados los datos en las diferentes categorías y subcategorías emergidas, se recopilaron los segmentos de una misma categoría en un solo *cuadro de análisis por categorías* (ver anexo 6), esta organización ayudó a analizar los datos, obteniendo las frecuencias de cada uno de los segmentos encontrados y describiendo sus características, y con base en esta información se procedió a realizar inferencias de los mismos. (Veáse el ejemplo del cuadro en el anexos 7).

Posteriormente, se prepararon los datos para su presentación (véase resultados) y por último, se trianguló la información, entre las respuestas de las participantes y lo que al respecto mencionaban los documentos oficiales. (Retomados para la elaboración del marco teórico).

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

A continuación se presentan los datos de manera cualitativa y cuantitativa surgidos de las entrevistas realizadas a las psicólogas (anexo 4) y a las maestras de grupo (anexo 5) de los CAM-B de la muestra, considerando las categorías analizadas en el siguiente orden:

1. Datos generales de las maestras y psicólogas.
2. Servicios que ofrece el CAM-B.
3. Formación profesional de las maestras y psicólogas.
4. Experiencia laboral de las maestras y psicólogas en CAM-B.
5. Experiencia laboral de maestras y psicólogas en otros servicios de Educación Especial.
6. Actualización profesional de las maestras y psicólogas.
7. Evaluación Psicopedagógica.
8. Intervención.
9. Evaluación de la intervención de las psicólogas.
10. Percepción del trabajo del psicólogo en los CAM-B.

En seguida se plasman los hallazgos encontrados en el presente estudio.

5.1. Datos generales de las maestras y psicólogas.

Todas las participantes (maestras y psicólogas) son mujeres. El promedio de edad de las maestras de los CAM-B de la muestra es de: 39 años, mientras que el de las psicólogas es de: 49 años, la edad de las psicólogas es superior a la de las maestras.

5.2. Servicios que ofrece el CAM-B.

En relación a los servicios educativos que se brindan en los CAM-B de la muestra, las maestras mencionaron los siguiente: cuatro maestras (13.33%) mencionaron el nivel Inicial, seis (20%) nombraron preescolar, todas las maestras (43.33%) indican primaria, cuatro maestras (13.33%) nombraron CAM-L y tres maestras dijeron (10%) talleres. Las psicólogas por su parte respondieron así: una psicóloga (10%) mencionó Inicial, tres de ellas (30%) mencionaron: preescolar, todas las psicólogas (40%) mencionaron primaria y dos de ellas (20%) laboral.

Respecto a la población atendida en estos centros, las trece maestras respondieron de la siguiente forma: once de ellas (84.62%) mencionaron: todas las discapacidades. una de ellas puntualizó que los alumnos(as) pueden tener una ó múltiples discapacidades pero que predomina la intelectual, una maestra (7.69%) concretizó los tipos de discapacidades (intelectual, autismo. síndrome de down), otra maestra (7.69%) señaló las características de sus grupos. Las psicólogas respondieron así: tres psicólogas (75%) mencionaron todas las discapacidades, sólo una (25%) señala la edad de los alumnos(as) como criterio para conformar los grupos y el número de alumnos(as) que podemos encontrar en un grupo.

5.3. Formación profesional de las maestras y psicólogas.

En relación con la(s) instituciones de nivel superior en donde estudiaron las maestras una licenciatura se encontró lo siguiente: en seis ocasiones (35.29%) se señaló a la Normal de Especialización, cinco veces (29.41%) indicaron a la UNAM, dos ocasiones (11.76%) fue nombrada la Normal de maestros, una vez (5.88%) fueron nombradas; la Normal superior, el Instituto de Comunicación Humana, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma de México.

Cuatro de estas maestras (23.53%) señalaron haber estudiado en dos instituciones: 1) Dos de ellas primero estudiaron en la UNAM y posteriormente una de ellas en la Normal de Especialización y la otra en la Universidad Pedagógica Nacional. 2) Las otras dos maestras primero estudiaron en la Normal de Maestros y después una en la UAM y la otra en la Normal de Especialización.

Las carreras profesionales que estudiaron las maestras terminaron establecida de la siguiente manera: psicología educativa en cuatro ocasiones correspondiente al 23.53%, licenciaturas relacionada con lenguaje en tres ocasiones correspondiente al 17.65%, pedagogía tres veces 17.65%, dos veces 11.76% respectivamente las licenciaturas en; problemas de aprendizaje, normalistas y deficiencia mental, por último, sólo se mencionó en una ocasión la licenciatura en literatura dramática y teatro (5.88%).

En total cuatro maestras (23.53%) señalaron haber estudiado dos licenciaturas: 1) Dos maestras mencionaron primero haber estudiado para normalistas, una de ellas posteriormente cursó la licenciatura de psicología educativa y la otra maestra estudió deficiencia mental. 2) Una maestra señala primero haber estudiado pedagogía y después

psicología educativa. 3) Otra maestra mencionó haber estudiado literatura dramática y teatro y posteriormente audición y lenguaje.

En lo que respecta a los años de egreso de las diferentes carreras profesionales de las maestras es la siguiente: nueve (56.25%) señalaron haber egresado de estudios profesionales antes de 1992, tres (18.75%) exactamente en 1992 y cuatro (25%) egresaron después de 1992.

Tres maestras que egresaron antes de 1992 estudiaron otra licenciatura; una concluyó en: 1988, otra en 1992 y la última en 2004 (estas ya fueron consideradas en el conteo de frecuencias).

Las respuestas de las maestras en referencia a la institución de egreso de la psicóloga de su plantel terminó de la siguiente manera: cinco maestras (38.46%) dijeron no saber de que institución egresó, dos maestras (15.38%) se equivocaron en este dato, cinco maestras (38.46%) si respondieron bien, de una maestra (7.6%) no se pudo corroborar el dato. Poco mas de la mitad de las maestras (siete) no supieron o se equivocaron en este dato (53.84%). El 75% de las psicólogas encuestadas egresaron de la UNAM y el 25 % de la UPN.

Diez de las maestra (76.92%) participantes no saben en qué área de la psicología se especializó¹ o preespecializó² la psicóloga de su plantel, dos (15.38%) acertaron aunque una dudo, de una maestra (7.69%) no se pudo corroborar el dato. Todas las psicólogas (100%) dicen haberse preespecializado o especializado en el área educativa, pero una señaló a la vez preespecializarse en la clínica y social simultáneamente.

Tres psicólogas (75%) egresaron de sus estudios profesionales antes de 1992, sólo una (25%) egresa exactamente en este año.

¹ Especialización entendida como aquella carrera cursada bajo una línea específica de trabajo, por ejemplo: psicología educativa.

² Preespecialización en referencia a aquellas carreras donde los alumnos(as) tuvieron que tomar determinadas asignaturas dentro del plan curricular para formarse bajo una línea de trabajo y que sin embargo, egresaron como psicólogos(as) generales.

5.4. Experiencia laboral de las maestras y psicólogas en CAM-B.

En referencia a los años que las maestras indican haber laborado en los CAM-B, son los siguientes: cinco maestras (38.46%) señalan haber trabajado entre 7 a 9 años, dos maestras (15.38%) señalaron 11 años, dos maestras (15.38%) señalaron de entre un año a un año y cuatro meses, una maestra (7.69%) dijo que ha trabajado por 14 años, dos maestras (15.38%) han trabajado por 18 años y una maestra (7.69%) ha trabajado por 22 años.

Con respecto a la manera en que las maestras mencionaron haberse enterado de sus actividades al ingresar a laborar en estos centros, se indicaron las siguientes formas:

- a) Informó la directora: diez veces correspondiente al 31.83% (en seis de estas ocasiones se mencionó que fue de manera oral 19.10%, una vez se dijo que proporcionó materiales 3.18%, en otra respuesta se mencionó que dio indicaciones para consultar el manual 3.18%, una vez se dijo que actuaba de guía 3.18% y también en una ocasión no se especificó la manera en que participaba 3.18%).
- b) Por medio de la práctica: cinco ocasiones correspondientes al 15.92%.
- c) interacción con colegas: cuatro veces 12.73% (de éstas una vez se mencionó a la maestra anterior 3.18% y tres veces con sus compañeras 9.55%).
- d) Documentos de la institución para el trabajo: tres respuestas correspondientes al 9.55% (avance programático, proyecto escolar e informes de los alumno(as) fueron mencionados una vez cada uno correspondiente al 3.18% respectivamente).
- e) Manual de la SEP: dos veces correspondientes al 6.37%.
- f) Documentos de la SEP para el trabajo docente: dos ocasiones (fichero de la SEP 3.18% y planes y programas de educación básica 3.18%).
- g) Apoyo técnico: una vez 3.18% (sin especificar la manera).
- h) Documentos de maestros anteriores: una vez 3.18% (cuaderno).
- i) Observación del manejo grupal una vez correspondiente al 3.18%. Una maestra no contestó la pregunta (7.69%).

En cuanto a la mención por parte de las maestras sobre documentos que especifiquen sus funciones en los CAM-B, se encontró lo siguiente: Tres maestra (23.08%) no mencionaron ningún documento, diez maestras (76.92%) si nombraron un documento o más, la relación concluyó así: Lineamientos en cinco ocasiones fueron nombrados, correspondiente al 32.05%, el proyecto escolar en tres ocasiones correspondiente al 19.23%, manual de funcionamiento del CAM dos ocasiones correspondiente al 12.82%, formato de solicitud de plaza y 001 circular una ocasión cada uno correspondiente al 6.41% respectivamente. Únicamente dos maestras (15.38%)

mencionaron dos documentos simultáneamente. No obstante, una de ellas mencionó el de: solicitud de plaza, del cual no supo su nombre y dudó.

Con base en estos documentos, las maestras mencionaron como sus principales actividades lo siguiente: tres maestras (23.08%) no mencionaron actividades por no haber señalado un documento, una maestra (7.69%) a pesar de haber mencionado un documento, dijo no recordar ninguna actividad y nueve maestras (69.23%) si mencionaron actividades, en total dieron 23 respuestas las cuales quedaron distribuidas en la siguiente frecuencia: respuestas fuera de lugar, seis (18.06%), elaboración de adecuaciones curriculares, cuatro (12.04%), atención a alumnos, cuatro respuestas (12.04%), respuesta globales (respuestas en las cuales las maestras mencionaron como actividades sus puestos y propósitos del mismo) tres (9.03%), trabajo con padres, dos respuestas (6.02%), actividades administrativas (respuestas que especificaban actividades de entrega de documentación y cumplimiento de requisitos de su superior) dos respuestas (6.02%), evaluación de necesidades una vez (3.01%) al igual que evaluación académica (3.01%).

Ocho maestras (61.54%) dijeron no realizar actividades no señaladas en los documentos que mencionaron, la respuesta de una maestra fue invalidada por contener información no adecuada para este reactivo (7.69%), cuatro maestras (30.77%) señalaron si realizar actividades no especificadas en los documentos. La frecuencia con que se mencionan las actividades quedó de la siguiente manera: actividades relacionadas con el proyecto escolar (comisiones) en dos ocasiones correspondientes al 15.38%, actividades extracurriculares (campamentos y actividades recreativas) una ocasión (7.69%), actividades relacionadas con la intervención con los alumnos, específicamente búsqueda de información, una ocasión 7.69%.

En referencia a los años que las psicólogas indican haber laborado en los CAM-B, es la siguiente: 8 años, 10 años, 15 años y por 25 años. El promedio de tiempo laborando de las psicólogas entrevistadas es de: 14.5 años.

Las psicólogas indicaron lo siguiente cuando se les preguntó sobre la manera en que se enteraron de sus actividades al ingresar a laborar en la institución: en cuatro ocasiones (57.14%) indicaron que les informó de manera oral, la directora en turno, lectura de manual dos veces (28.57%) y asesoría para los psicólogos una ocasión (14.29%), (Véase la figura 6). Una psicóloga mencionó haber trabajado como maestra antes de tomar el puesto de psicóloga.

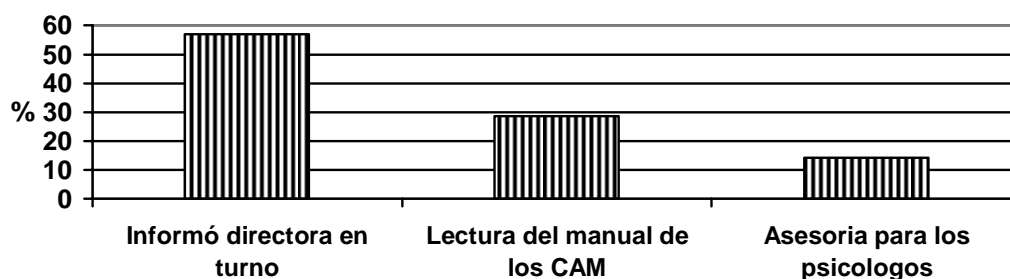


Figura 6. Medios por los cuales las psicólogas se enteraron de sus funciones al ingresar a laborar a los CAM-B.

En cuanto al conocimiento de un(os) documento(s) que señalen las funciones de las psicólogas en los CAM-B, las maestras respondieron lo siguiente. Tres maestras (23.08%) dijeron que no había un documento (estas tres maestras laboran en el mismo centro) y diez maestras (76.92%) si mencionaron un documento. En total fueron diez los documentos señalados, con la siguiente frecuencia: a) Lineamientos: En cinco ocasiones correspondiente al 38.46%, en dos de estas respuestas se mencionó que este documento va modificándose cada año, (una de las cuales dijo que el actual no lo hacia desde hace dos años). Otra respuesta indica que este documento se da a conocer antes del inicio escolar, pero que se dan por hecho las funciones y ella no le pone mucha atención. Por último, es una respuesta más se señaló que en documentos anteriores las funciones estaban más explícitas y en los lineamientos actuales no. b) Proyecto escolar: En dos ocasiones correspondiente al 15.38%. c) Manual de los CAM: En dos respuestas 15.38%. d) 001 curricular: En una ocasión con el 7.69%. (Ver figura 7).

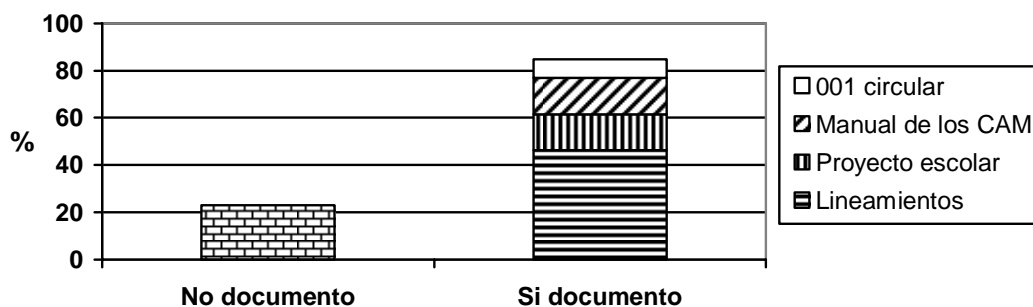


Figura 7. Documentos señalados por las maestras que mencionan las funciones de las psicólogas en los CAM-B.

En referencias a los documentos que señalen sus funciones, las psicólogas respondieron así: Una psicóloga (25%) dijo que no hay documentos (esta psicóloga labora en el mismo centro que las tres maestras que tampoco mencionaron un documento), dos (50%) señalaron los lineamientos y otra psicóloga (25%) mencionó el manual (Véase la figura 8).

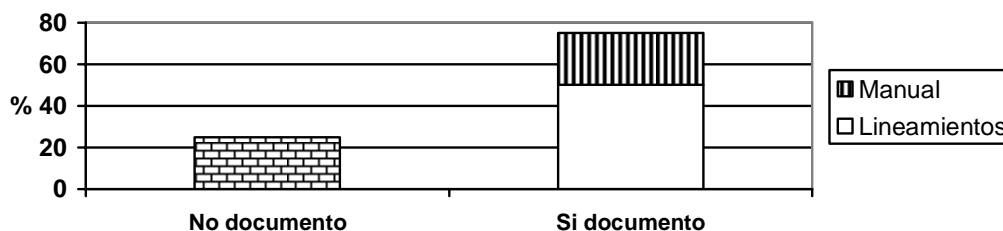


Figura 8. Documentos que las psicólogas señalaron donde se especifican sus funciones en los CAM-B.

Con base en los documentos señalados por las maestras, ellas contestaron de la siguiente manera en relación a las principales actividades de las psicólogas en el CAM-B: Tres maestras (23.08%) mencionaron que no existe ningún documento, dos maestras (15.38%) dijeron no conocer estas actividades, una de ellas comentó que se dan por hecho y ocho maestras participantes si respondieron (61.54%), el total de respuestas fue: 23. Las actividades quedaron distribuidas en la siguiente frecuencia: a) Apoyo grupal, seis respuestas correspondientes al 16.05%. b) Trabajo con padres, cinco correspondiente al 13.38%. c) Entrevista a padres, cuatro correspondiente al 10.70%. d) Orientación a maestros(as), dos respuestas correspondientes al 5.35%. e) Responsable de los programas complementarios, dos respuestas correspondientes al 5.35%. f) Apoyo individual a alumnos(as), dos respuestas 5.35%. g) Seguimiento de caso: una respuesta correspondiente al 2.68%. h) Evaluación del alumno(a): una respuesta correspondiente al 2.68%.(Ver figura 9).

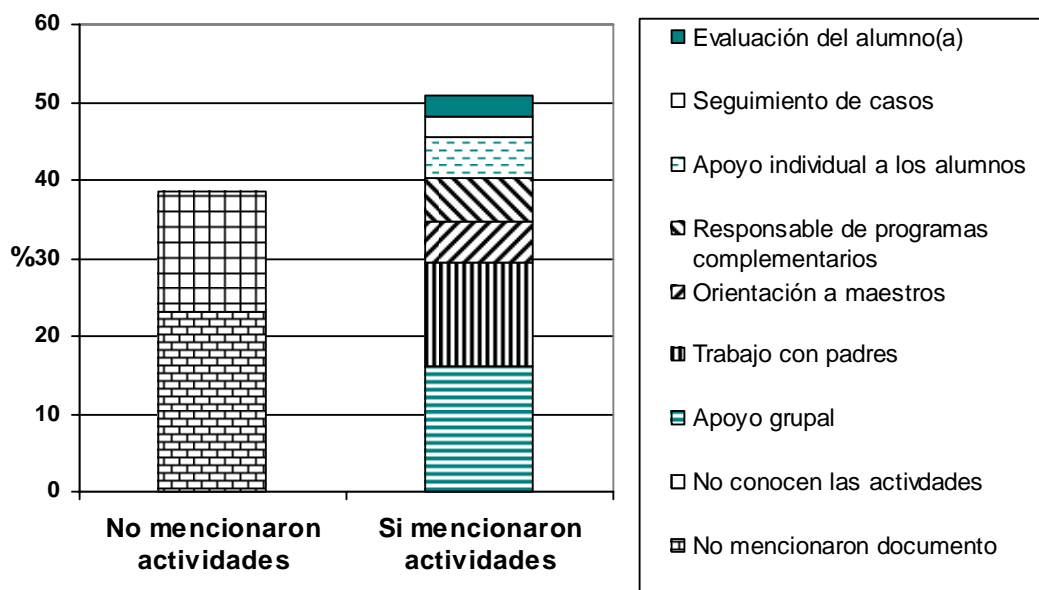


Figura 9. Principales actividades de las psicólogas en los CAM-B según las maestras en base a los documentos que mencionaron.

La opinión de las psicólogas sobre sus principales actividades según los documentos que mencionaron es la siguiente: Dos psicólogas (50%) mencionaron que no existe un documento y las otras dos psicólogas (50%) responden a la indagación y una de ellas mencionó ocho actividades. El total de respuesta fue de 12. Las actividades quedaron distribuidas en la siguiente frecuencia: a) Orientación a maestros(as), tres respuestas correspondientes al 12.05%. b) Participación en consejo técnico, dos respuestas correspondiente al 8.33%. c) Trabajo con padres de familia, dos respuestas correspondiente al 8.33%. d) Planeación de estrategias de aprendizaje: una respuesta correspondiente al 4.17%. e) Actividades administrativas, una respuestas correspondiente al 4.17%. f) Evaluación de los maestros(as), una respuestas correspondiente al 4.17%. g) Adecuaciones curriculares, una respuestas 4.17%. h) Evaluación psicopedagógica del alumno(a), una respuestas correspondiente al 4.17%. (Ver figura 10).

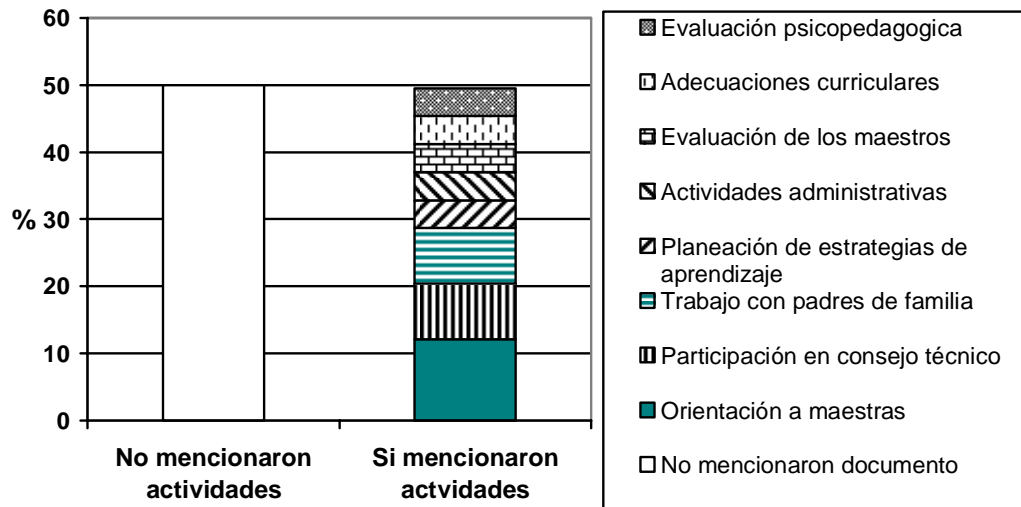


Figura 10: Principales actividades de las psicólogas con base en los documento(s) que ellas mencionaron.

Seis de las maestras participantes (46.15%) comentaron que las psicólogas de su plantel no realiza actividades no señaladas en los documentos que mencionaron; tres de ellas (23.07%) por no haber señalado un documento que especifique funciones, dos maestras (15.38%) negaron actividades de este tipo y una más (7.69%) por desconocimiento de las actividades. Siete maestras (53.84%) si mencionaron que la psicóloga de su plantel realiza actividades de esta índole, en total dieron 11 respuestas, la frecuente se presenta de la siguiente manera: a) Administrativas: tres respuestas correspondientes al 14.69%. Una de ellas menciona que casi todas las actividades que realiza la psicóloga de su CAM no están señaladas en el documento, otra maestra mencionó que estas actividades le restan tiempo para el apoyo a maestros e intervención grupal. b) Responsable de talleres complementarios, tres respuestas correspondientes al 14.69%. c) Apoyo grupal cuando no hay maestra: dos ocasiones correspondiente al 9.79%. d) Enlace con instituciones, una ocasión correspondiente al 4.89%. e) Informes pedagógicos, una respuesta correspondiente al 4.89%. f) Apoyo en fechas festivas, una ocasión correspondiente al 4.89%.(Ver figura 11).

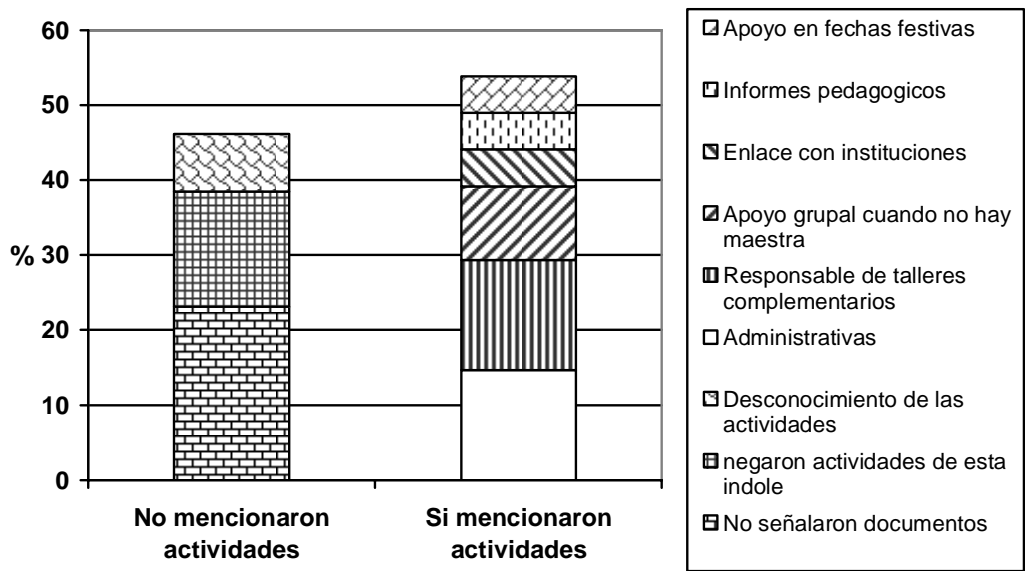


Figura 11. Actividades que las psicólogas realizan no señaladas en los documentos que especifican sus funciones, según la opinión de las maestras.

Dos psicólogas (50%) dijeron no realizar actividades no señaladas en los documentos que indicaron, una especificó por no saber bien las funciones del documento y la otra por no conocer un documento. Dos psicólogas (50%) si mencionaron actividades, en total señalaron dos. Aquellas surgidas a partir de los programas que establece la SEP (25%) y el establecimiento de lazos con otras instituciones (25%). (Ver figura 12).

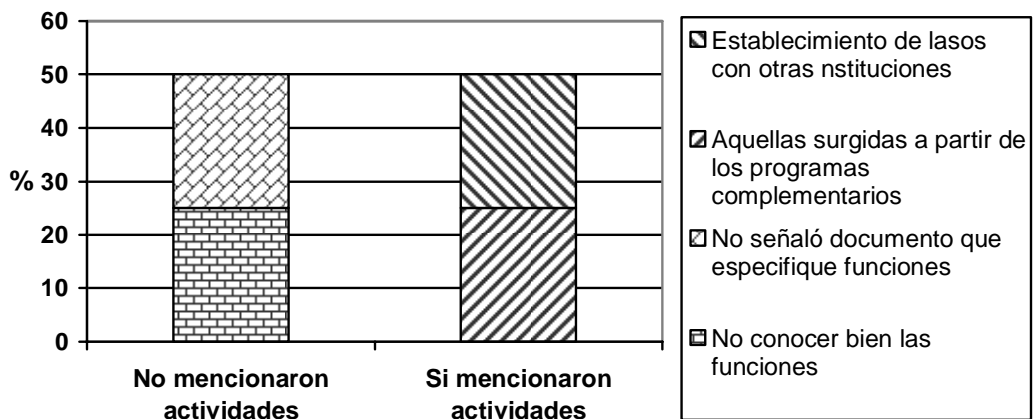


Figura 12. Actividades realizadas por las psicólogas que no vienen especificadas en los documentos que indicaron señalan sus funciones.

Ocho maestras (61.54%) no creen que la psicóloga de su plantel realice actividades que no tengan que ver con su puesto, cinco maestras (38.46%) si consideraron que la psicóloga de su plantel realiza actividades de este tipo, en total fueron 8 las respuestas. La frecuencia se presenta de la siguiente manera: a) Actividades administrativas, tres ocasiones correspondiente al 14.42%, en una de estas se mencionó que se debe a la carga de papelería por parte de las autoridades, b) Visitas domiciliarias, apoyo a grupos cuando no hay maestro, apoyo con *niños difíciles*, apoyo grupal y observaciones en las programaciones docentes, una vez en cada una correspondiente al 4.81% respectivamente. (Ver figura 13). Para las psicólogas entrevistadas todas las actividades que realizan tienen que ver con su puesto.

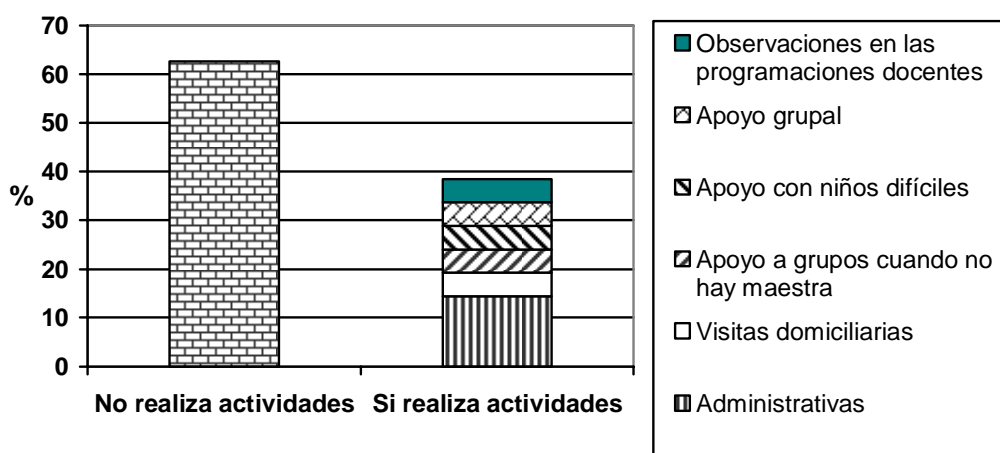


Figura 13. Actividades que las maestras consideran no corresponden al puesto de la psicóloga y que realiza la psicóloga de su plantel.

5.5. Experiencia laboral de maestras y psicólogas en otros servicios de Educación Especial.

Dos maestras (15.38%) mencionaron no haber trabajado en otro servicio de educación especial que no sean los CAM-B, once maestras (84.62%) si señalaron laborar o haber laborado en otros servicios de educación especial, en total se mencionaron 16 respuestas, la frecuencia terminó de la siguiente manera: USAER en seis ocasiones correspondiente al 31.73%, servicios relacionados con las educación especial en cinco ocasiones 26.44%, en grupos integrados en dos ocasiones (10.58%), escuelas de educación especial dos veces correspondiente al 10.58% y terapia a nivel particular una ocasión correspondiente al 5.29%,

Todas las psicólogas mencionaron haber laborado y/o laborar en otros servicios y/o instituciones de educación especial aparte del CAM-B, en total se mencionaron 8 respuestas. La frecuencia terminó de la siguiente manera: USAER en dos ocasiones correspondiente al 25%, grupos integrados en dos veces correspondiente al 25%, Centro psicopedagógico una vez, correspondiente al 12.5%, CAM-preescolar una vez correspondiente al 12.5%, CAM-L una ocasión correspondiente al 12.5% y COEC una vez correspondiente al 12.5%.(Ver figura 14).

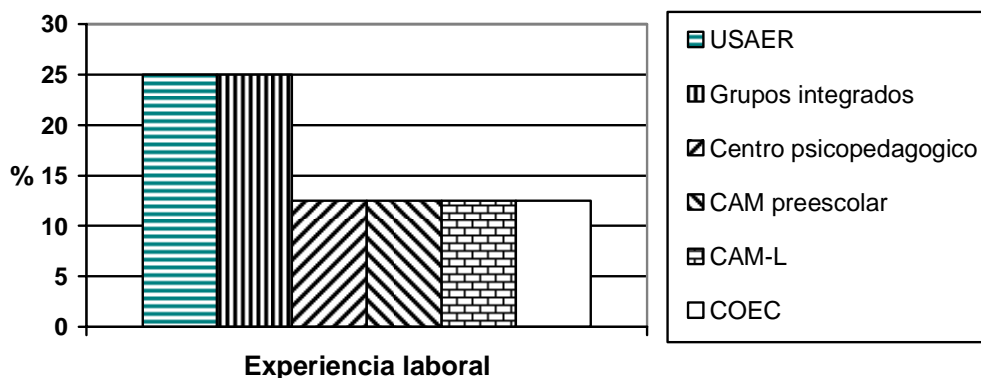


Figura 14. Instituciones y/o servicios de educación especial donde han laborado o laboran las psicólogas además de los CAM-B.

En cuanto al tiempo que las maestras han laborado en otro(s) servicio(s) de educación especial además del CAM-B en encontró lo siguiente: dos maestras (15.38%) no tienen experiencia laboral y once maestras (84.62%) que si señalaron experiencia especifican las siguientes frecuencias de tiempo: De algunos días a tres años, siete respuestas (39.49%), de cuatro a seis años, una respuestas (5.64 %), de siete a nueve años, dos respuestas (11.28 %), de diez a 12 años, cuatro respuestas (22.57 %) y de 13 a 15 años una vez (5.64 %). El promedio de años que las maestras mencionaron haber laborado es de: 19 años.

Todas las psicólogas refirieron tener experiencia laboral en otros servicios aparte del CAM-B, a continuación se especifican las frecuencias de tiempo: de uno a tres años, cuatro veces correspondiente al (66.67%) y de cuatro a seis años, dos veces correspondiente al (33.33 %). El promedio de años trabajando de las psicólogas es de 2 años seis meses.

Respecto al puesto que las maestras mencionaron tener en su trabajo en otras instituciones y/o servicios de educación especial mencionaron lo siguiente: Dos maestras (15.38%) no tienen experiencia, cinco maestras (38.46%) mencionan haber trabajado de

maestras de grupo, cinco maestras (38.46%) indicaron haber trabajado de maestras de apoyo y una maestra (7.6%) mencionó haber trabajado de directora de USAER.

Por su parte, tres de las psicólogas (75%) indican haber desempeñado el mismo puesto que el que realizan en CAM-B, en otras instituciones y/o servicios de educación especial, sólo una psicóloga (25%) mencionó haber tenido un puesto diferente como; directora de USAER.

5.6. Actualización profesional de las maestras y psicólogas.

Con referencia a la actualización y/o capacitación profesional de las maestras, ellas mencionan lo siguiente acerca de a sus motivos para tomarla: Sólo una maestra (7.69%) mencionó no haber tomado cursos o capacitación, doce maestras (92.31%) señalaron motivos para capacitarse, en total fueron 19 respuestas. La frecuencia terminó de la siguiente manera: a) Interés personal: se mencionó en diez ocasiones correspondiente al 48.58%. b) La institución me lo pidió, en dos ocasiones correspondiente al 9.71%. c) Superación personal, dos veces correspondiente al 9.71%. d) Capacitación por parte del CAM, dos veces correspondiente al 9.71%. e) Necesidad de resolver un problema específico, dos veces correspondiente al 9.71%. f) Porque en su especialidad no se tomaron esos temas, una vez correspondiente al 4.86%.

Los motivos que nombran las psicólogas en total fueron 8. Su frecuencia terminó de la siguiente manera: a) La institución me lo pidió, cuatro veces correspondiente al 50%. b) Interés personal, tres ocasiones correspondiente al 37.5 %. c) Actualización de carrera magisterial, una vez correspondiente al 12.5%. (Ver figura 15).

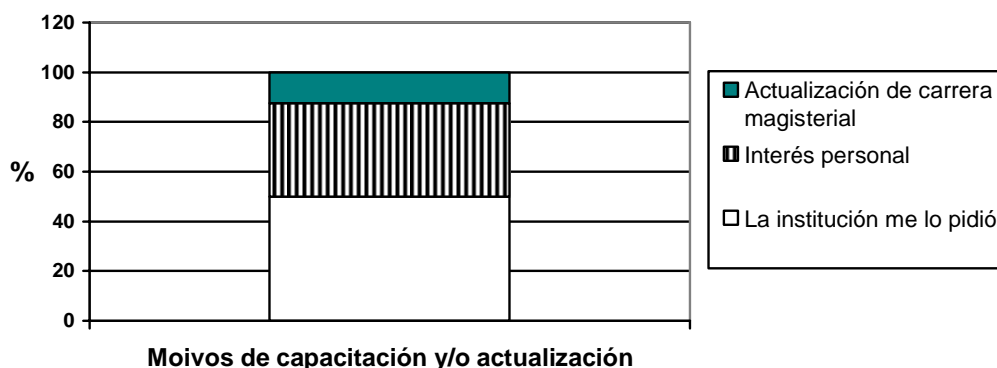


Figura 15. Motivos mencionados por las psicólogas para tomar capacitación y/o actualización profesional.

En relación con las temáticas de los cursos, diplomados y maestrías cursados por las maestras se halló lo siguiente: Sólo una maestra (7.69%) menciona no haber asistido a ningún curso de actualización y/o capacitación de ningún tipo, de las 12 maestras restantes (92.31%), nombraron un total de 39 respuestas, de éstas, se mencionaron 21 respuestas (49.70%) relacionadas con cursos impartidos por la SEP en sus diferentes servicios y una vez (2.37%) se señaló un diplomado. Once veces (26.03%) se mencionaron cursos tomados de manera particular, cinco (11.83%) diplomados y sólo en una ocasión se mencionó una maestría (2.37%).

Las temáticas de los cursos impartidos por la SEP en sus diferentes servicios son: a) Sin especificar temáticas, cinco veces correspondiente al 11.83%. b) Matemáticas y lenguajes alternativos, tres veces cada una correspondiente al 7.1%. c) Español, estrategias de enseñanza-aprendizaje y principios y filosofía de la educación especial, en dos ocasiones cada una correspondiente al 4.73%. d) Trabajo con padres, computación, lectoescritura y NEE con discapacidad, una vez cada una correspondiente al 2.37% respectivamente. De estos cursos en: 17 ocasiones no especificaron que institución los impartió, una vez, impartieron las siguientes instituciones, CAM, Centro de maestros, UNAM y CECATI.

El diplomado cursado por parte de la SEP es de la temática: Psicoafectivo y no se especificó en que institución fue impartido (2.37%).

Las temáticas de los cursos tomados por las maestras de manera particular son de: a) Estrategias de enseñanza-aprendizaje y NEE con discapacidad: dos ocasiones cada una correspondiente al 4.73% respectivamente. b) Lenguaje y comunicación humana, psicomotricidad, lectoescritura, trabajo con padres, neurolingüística, teatro y medio ambiente, una vez cada una correspondiente al 2.36% respectivamente. De estos cursos: la editorial NOLI y el INCHI impartieron cada una dos cursos, además dos veces también, no se especificó la institución, el bosque de Aragón, Tecnológico de Monterrey, Teatro Pellicer, Hospital Dalinde y el Centro Nacional de las Artes impartieron sólo un curso respectivamente.

Las temáticas de los diplomados tomados por las maestras de manera particular son: a) Psicomotricidad, lectoescritura y matemáticas, neurolingüística, sexualidad y educación física. Todas mencionadas una vez correspondiente al 2.36% respectivamente. Las instituciones que impartieron los diplomados de manera particular

fueron: La universidad Iberoamericana, UNAM, Universidad intercontinental y la UPN, todas estas instituciones impartieron un diplomado.

Sólo una vez se mencionó haber cursado una maestría en educación especial, no se especificó que institución la impartió (2.37%).

Las psicólogas mencionaron lo siguiente en relación con las temáticas cursadas: Todas las psicólogas únicamente mencionaron haber tomado cursos, en total se mencionaron un total de 13 respuestas, ocho (61.54%) de éstas indican cursos impartidos por la SEP en sus diferentes servicios y cinco (38.46%) de manera particular.

Las temáticas de los cursos impartidos por la SEP son las siguientes: a) Todas las temáticas una vez correspondiente al 7.69% respectivamente, lectoescritura, currículum, desarrollo psicoafectivo, principios y filosofía de la educación especial, formación de instructores, adecuaciones curriculares, trabajo colaborativo y temática sin especificar. De estos cursos 7 veces no se especificó la institución que impartió el curso y sólo una vez fue nombrado el Centro nacional de intervención. (Véase la figura 16).

Las temáticas de los cursos tomados por las psicólogas de manera particular son: a) NEE con discapacidad, dos veces correspondiente al 15.38%. b) Neurología, medicina tibetana, materias didácticas, una vez cada una correspondiente al 7.69% respectivamente. Des estos cursos cinco veces no se especificó la institución que impartió los cursos y una vez fue señalado el Centro médico. (Véase la figura 16).

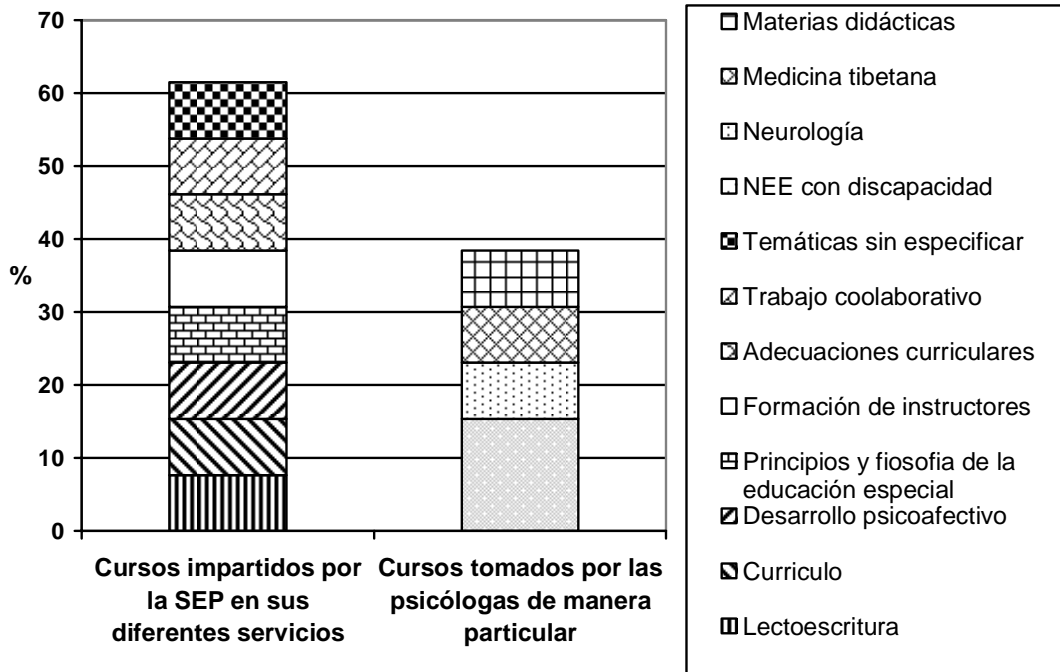


Figura 16. Temáticas de los diferentes cursos tomados por las psicólogas de parte de la SEP y/o de manera individual.

5.7. Evaluación Psicopedagógica.

En cuanto a la participación del personal de los CAM-B en la determinación o ingreso de un alumno(a), las maestras señalaron en total 50 respuestas de las cuales: En 23 ocasiones (46%) las maestras mencionaron un(a) profesionista sin especificar su actividad y en 27 ocasiones (54%) se indicó un profesionista y su actividad (Véase figura 17).

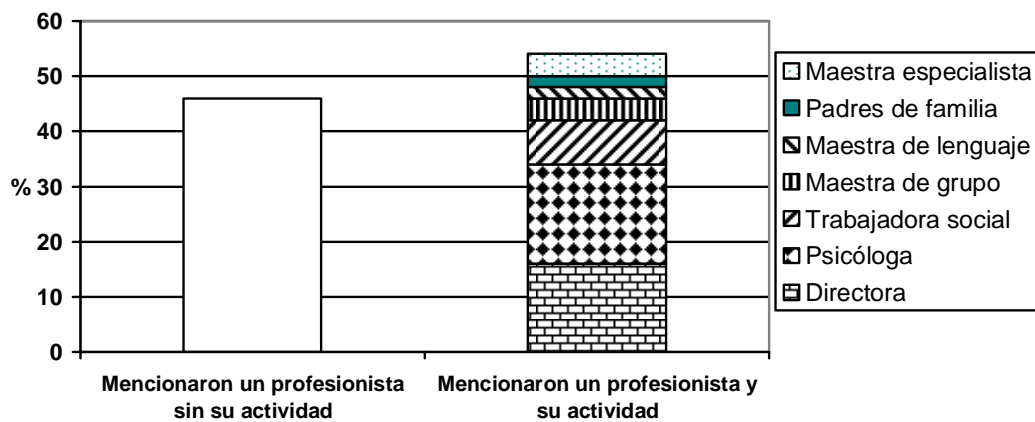


Figura 17. Personal que participa en la determinación e ingreso de un alumno(a) al CAM-B en opinión de las maestras.

Las maestras señalaron las siguientes actividades a los participantes en este proceso: a) Directora (16%): En todas las respuestas se le señaló en referencia a la entrevista a padres (en tres ocasiones (6%) se dijo que ella la realizaba, en cuatro (8%) se dijo que realiza una entrevista “previa” o “inicial” y sólo en una vez (2%) se mencionó que está presente en la misma). b) Psicóloga (18%): De este porcentaje el 10.8% corresponde a entrevista a padres, 1.8% revisa la entrevista, 1.8% evalúa la entrevista, 1.8% evaluación y 1.8% observación de alumnos(as). c) Trabajadora social (8%): De este porcentaje el 6% corresponde a entrevista y 2% revisa entrevista. d) Maestra de grupo (4%): De este porcentaje el 2% corresponde a la revisión de la entrevista y el 2% restante a la integración del alumno(a) indagando en sus habilidades y gustos. e) Maestra de lenguaje (2%): Todo el porcentaje refiere a entrevista. f) Padres de familia (2%): refiere a asistir a la entrevista. g) Maestra especialista (4%): entrevista. (Ver figura 18).

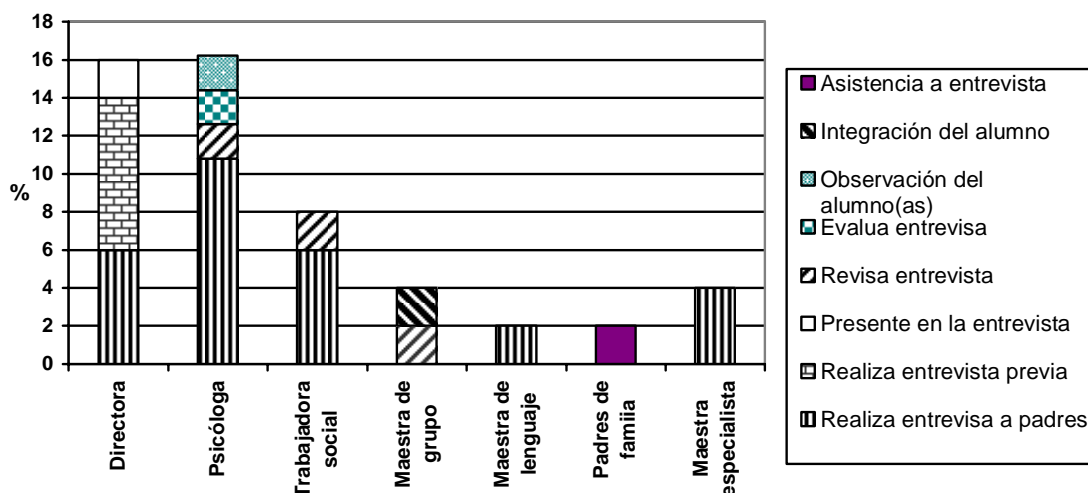


Figura 18. Actividades que realiza el personal en la determinación e ingreso de un alumno(a) al CAM-B en opinión de las maestras.

Las psicólogas por su parte, mencionaron en total 14 respuestas relacionadas con quien participa en la determinación e ingreso de un alumno(a) a su CAM-B de las cuales: En siete ocasiones (50%) se nombró a una profesionista sin especificar su actividad y siete veces (50%) las psicólogas mencionaron un profesionista y su actividad. (Ver figura 19).

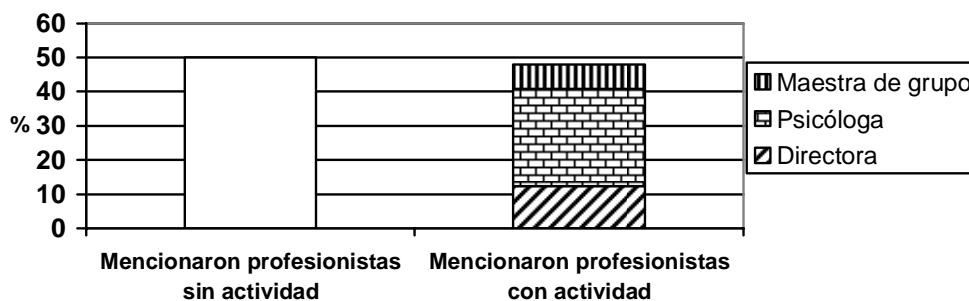


Figura 19. Personal que participa en la determinación e ingreso de un alumno(a) al CAM-B en opinión de las psicólogas.

Las psicólogas señalan las siguientes actividades a las participantes en este proceso: a) Directora (14.29%): De este porcentaje el 9.53% corresponde a primer contacto con los padres y 4.76% en la determinación del ingreso. b) Psicóloga (28.57%): De este porcentaje el 14.29% corresponde a entrevista a padres, observación a alumnos(as) (7.14%) y a evaluación psicopedagógica (7.14%). c) Maestra de grupo 7.14%: todo el porcentaje refiere a recibir la información recabada. (Véase figura 20).

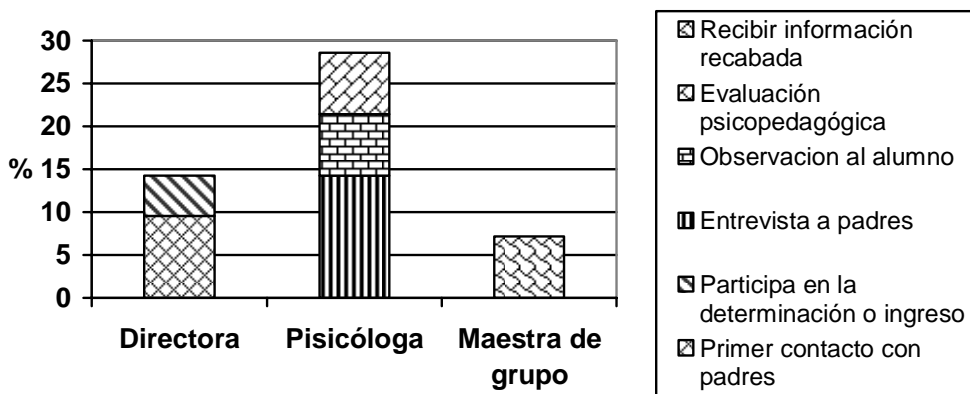


Figura 20. Actividades que realizan las participantes en la determinación e ingreso de un alumno(a) al CAM-B en opinión de las psicólogas.

Con relación a los instrumentos y/o técnicas empleadas en cada uno de los CAM-B para realizar la evaluación psicopedagógica, las maestras comentaron lo siguiente: Una maestra (7.69%) sólo mencionó los instrumentos y técnicas que emplea la psicóloga de su plantel (su respuesta no fue considerada en esta categoría si no en la correspondiente), once maestras (92.30%) si señalan instrumentos y/o técnicas de manera general, a continuación se muestran las frecuencias: a) Observación a alumnos(as), diez respuestas correspondiente al 27.97%. b) Entrevista a padres, nueve respuestas correspondientes al 25.17%. c) Revisión de trabajos y cuadernos: cinco respuestas correspondiente al 13.98%. d) Pruebas pedagógicas, tres respuestas

correspondiente al 8.39%. e) Pruebas psicológicas, dos respuestas correspondiente a 5.59%. f) Reunión del equipo de apoyo, dos respuestas correspondiente al 5.59%. g) Entrevista con alumnos(as), una respuesta correspondiente al 2.80%. h) Fichas de diagnóstico de la SEP, una respuesta correspondiente al 2.80%. (Ver figura 21).

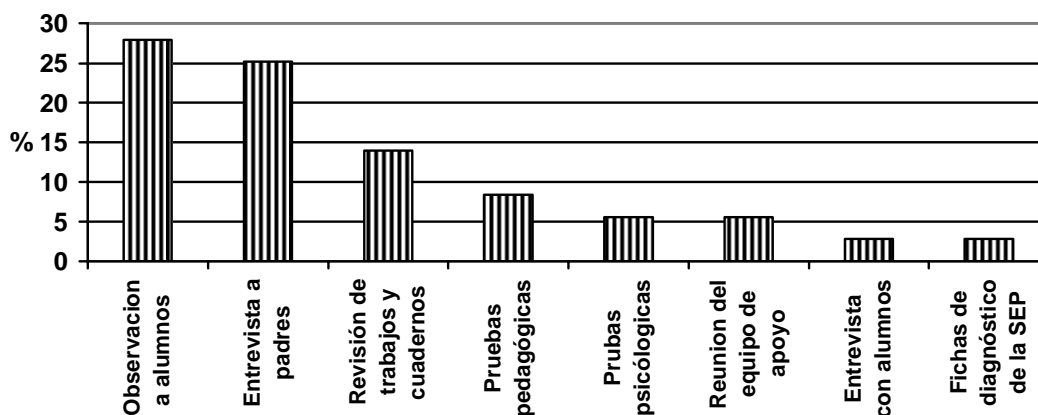


Figura 21. Instrumentos y/o técnicas que las maestras mencionaron se ocupan en sus respectivos CAM-B para realizar las evaluaciones psicopedagógicas.

Una psicóloga (25%) sólo mencionó en sus respuestas los instrumentos y técnicas que ella emplea (sus respuestas fueron contadas por ende en la categoría correspondiente), las otras tres (75%) psicólogas señalaron instrumentos y/o técnicas empleadas en sus respectivos centros para realizar las evaluaciones psicopedagógicas de manera general, las frecuencias con que se mencionaron finalizó así: a) Observación a alumnos(as), cuatro respuestas correspondiente al 18.75%. b) Entrevista a padres, tres respuestas correspondiente al 14.06%. c) Reunión del equipo de apoyo, tres respuestas correspondiente al 14.06%. d) Pruebas pedagógicas, dos respuestas correspondiente al 9.37%. e) Revisión de trabajos y cuadernos, una respuestas correspondiente al 4.69%. f) Pruebas psicológicas, una respuestas correspondiente al 4.69%. g) Entrevista con alumnos(as), una respuesta correspondiente al 4.69%. h) Cuestionarios, una respuestas correspondiente al 4.69%. (Ver figura 22).

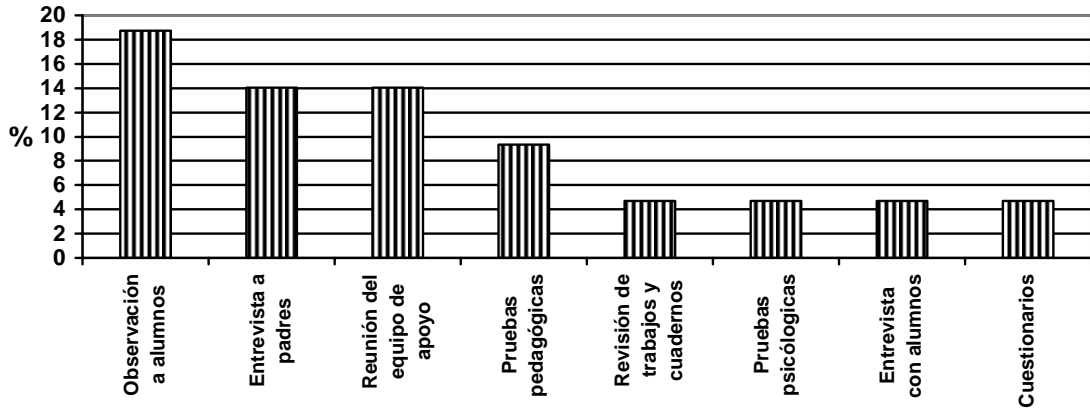


Figura 22. Instrumentos y/o técnicas que las psicólogas mencionaron se ocupan en sus respectivos CAM-B para realizar las evaluaciones psicopedagógicas.

En referencia a los instrumentos y/o técnicas empleados por las psicólogas, las maestras indicaron lo siguiente: Dos maestras (15.38%) mencionaron no saber que técnicas y/o instrumentos utilizaba la psicóloga de su plantel y once maestras (84.62%) si mencionaron técnicas y/o instrumentos, en total mencionaron 24 respuestas. La frecuencia terminó de la siguiente manera: a) Entrevista a padres, ocho veces fue nombrada correspondiente al 28.21%. b) Pruebas psicológicas, seis veces correspondiente al 21.15%. c) Observación del alumno(a), en cuatro respuestas correspondiente al 14.10%. d) Pruebas pedagógicas, dos veces correspondiente al 7.05%. e) Cuestionarios, una ocasión correspondiente al 3.52%. f) Prueba colegiada, una vez correspondiente al 3.52%. g) Programas complementarios, una vez correspondiente al 3.52%. h) Entrevista al alumno(a), una ocasión correspondiente al 3.52%. (Véase la figura 23).

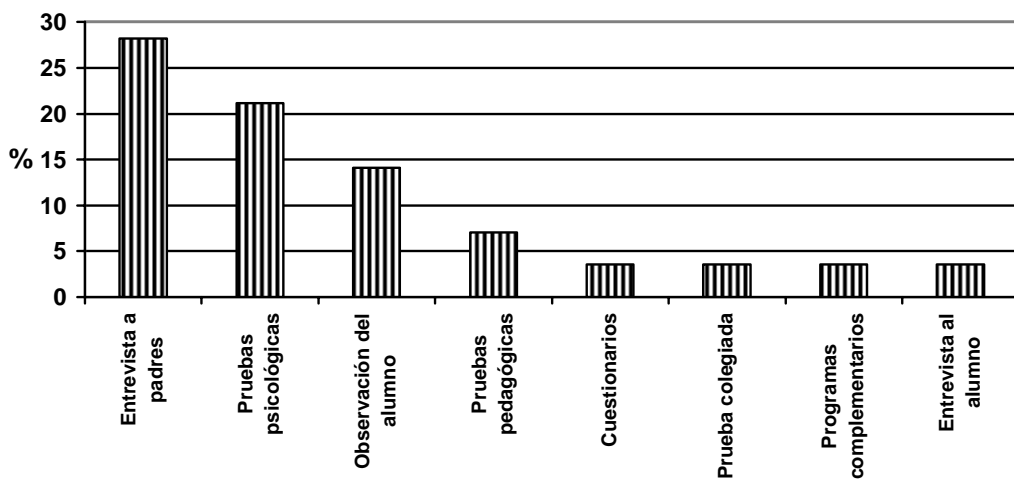


Figura 23. Instrumentos y/o técnicas que las maestras mencionaron utilizan las psicólogas para realizar las evaluaciones psicopedagógicas de los alumnos(as).

Las psicólogas mencionaron utilizar los instrumentos y técnicas en la siguiente frecuencia: a) Entrevista a padres, tres respuestas correspondientes al 30%. b) Observación, tres ocasiones correspondientes al 30%. c) Entrevista al alumno(a), dos veces correspondientes al 20%. d) Pruebas psicológicas, una vez correspondiente al 10%. e) Cuestionarios, una respuesta correspondiente al 10%. (Ver figura 24).

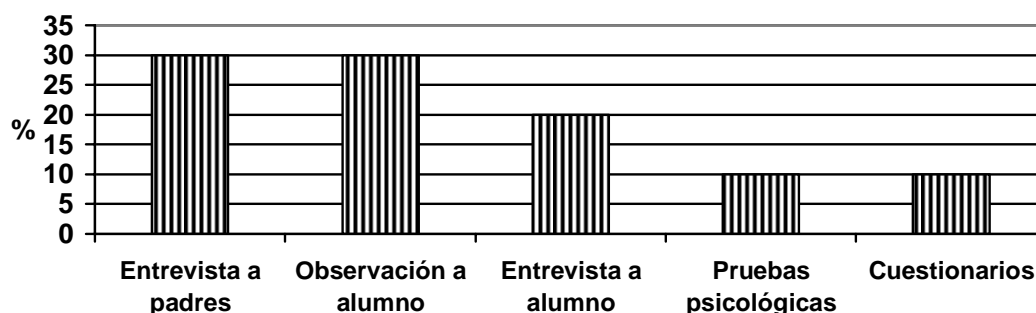


Figura 24. Instrumentos y/o técnicas que las psicólogas dijeron emplear para realizar las evaluaciones psicopedagógicas a los alumnos(as).

Tres de las psicólogas (75%) mencionaron utilizar un formato para plasmar los datos de la evaluación [una dijo que es informal, otra mencionó que se lo proporcionó la SEP (DIAC) y la última dijo que lo realizaron entre los miembros del equipo de apoyo basándose en el libro de Escalante (sic)]. Los apartados que estructuran los formatos que fueron mencionados por las psicólogas son diferentes: 1) En el formato informal, los apartados aparecen estructurados por procesos psicológicos y competencias básicas. 2) Los apartados de formato del DIAC, aparecen estructurados a partir de los datos generales del alumno, de la evaluación, desarrollo y nivel curricular. 3) El formato elaborado en base a Escalante, está estructurado a partir de muchos apartados los cuales son muy específicos.

Dos de las maestras participantes (15.38%) mencionaron no tener acceso a los resultados de las evaluaciones psicopedagógicas, once maestras (84.62%) indicaron si tener acceso, en total dieron 15 respuestas referentes al medio por cual lo tienen: a) Expediente, tres respuestas correspondiente al 16.92%. b) Informes, tres veces correspondiente al 16.92%. c) Oral, tres veces correspondiente al 16.92%. d) Escrito sin especificar, dos ocasiones correspondiente al 11.28%. e) Maestra realiza evaluación, una vez correspondiente al 5.64%. f) Maestra realiza parte de la evaluación, una ocasión correspondiente al 5.64%. g) Entrevista, una ocasión correspondiente al 5.64%. h) Diagnostico grupal, una vez correspondiente al 5.64%.

Las psicólogas por su parte, mencionaron que las siguientes participantes del proceso educativo tienen acceso a los resultados, la frecuencia de su mención y de qué manera lo tienen, es el que a continuación se presenta: a) Maestras de grupo, cuatro ocasiones correspondiente al 40%, del cual se especifican por los siguientes medios; por los expedientes en dos ocasiones (16%), Informes una vez (8%), entrevistas una vez (8%) y de manera escrita sin especificar una vez (8%). b) Directora, dos ocasiones correspondiente al 20%, ambas de manera oral. c) Psicóloga, dos veces correspondiente al 20%, por medio del expediente una vez (10%) y por medio de la entrevista una ocasión (10%). d) Padres de familia: una vez correspondiente al 10%, de manera oral. e) Maestra de lenguaje, una vez correspondiente al 10%, sin especificar la forma. (Ver figura 25).

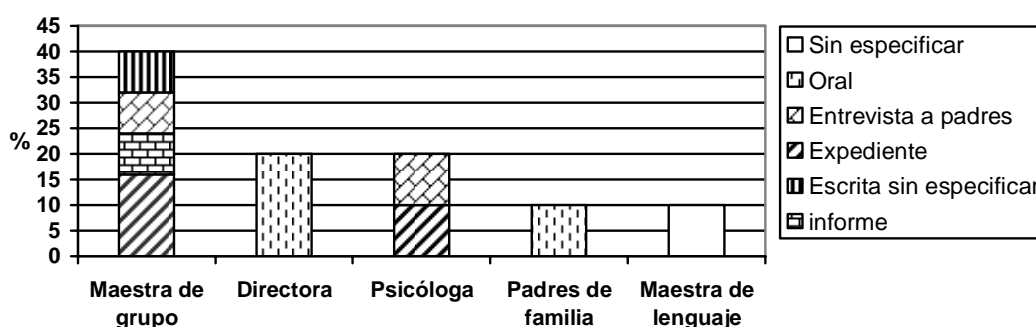


Figura 25. Participantes del proceso educativo a quienes la psicóloga dijo se les da a conocer las conclusiones de las evaluaciones psicopedagógicas y de qué manera.

5.8. Intervención.

Las maestras consideraron que a los alumnos(as) tienen la prioridad en la atención en el servicio con 64 puntos, posteriormente situaron a la familia con 43 puntos, después se colocaron ellas con 37 puntos, en penúltimo lugar dejaron a el grupo con 30 puntos y al final terminó la escuela con 13 puntos. Por su parte las psicólogas, consideraron también que la prioridad la tienen los alumnos (as) con 20 puntos, seguidas de las maestras con 15 puntos, posteriormente colocaron a la familia con 12 puntos y seguidas del grupo con 5 puntos y en último lugar quedó la escuela con 3 puntos. (Ver figura 26).

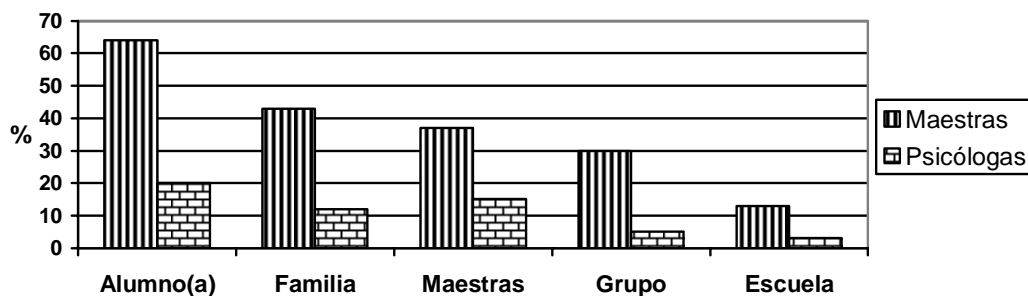


Figura 26. Opiniones de las maestras y psicólogas respecto a quien(es) tiene(n) la prioridad de atención en el CAM-B que laboran.

En cuanto a quien(es) decide(n) que adecuaciones curriculares se deben hacer, las maestras señalaron en total 18 respuestas, a continuación se presentan las frecuencias: a) Maestra de grupo, doce respuestas (66.67%), entre éstas una maestra mencionó que si necesitaba ayuda la podía pedir y otra dijo que este puesto tenía más peso. b) Psicóloga, dos veces (11.11%) en una respuesta se indicó que ella orientaba y daba algunas sugerencias. c) Equipo de apoyo, una ocasión (5.55%) en esta respuesta se dijo que dependía de las necesidades para ver quien de los integrantes apoyaba. d) Directora, una respuestas (5.55%). e) Junta de comité técnico, una vez (5.55%). f) Maestras de grupo por niveles, una respuesta (5.55%). (Ver figura 27).

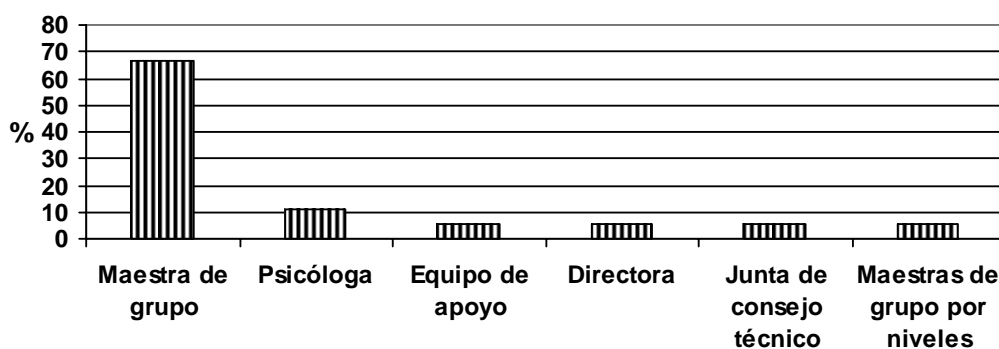


Figura 27. Opinión de las maestras de grupo acerca de quien(es) decide(n) las adecuaciones curriculares.

Las psicólogas respondieron de la siguiente manera en relación a quien(es) deciden las adecuaciones curriculares: en total dijeron 12 respuestas: a) Maestra de grupo, cuatro veces (33.33%), en una respuesta se mencionó que ellas tenían la prioridad. b) Psicóloga, tres ocasiones (25%). c) Equipo de apoyo, dos respuestas (16.67%). d) Maestra de apoyo, dos respuestas (16.67%). e) Directora, una vez (8.33%), de ella se dijo que revisaba avances. (Ver figura 28).

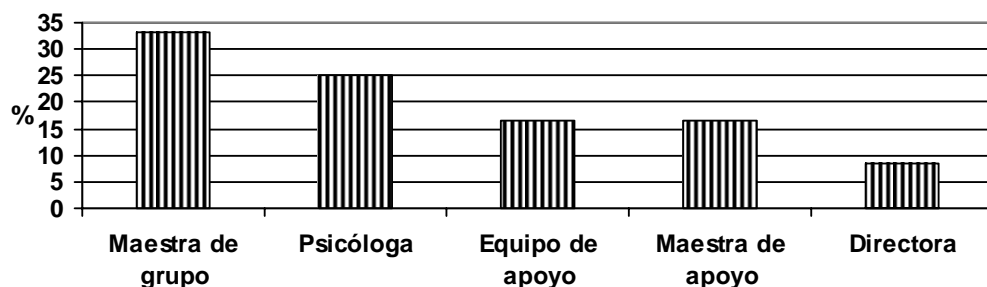


Figura 28. Opinión de las psicólogas acerca de quien(es) decide(n) las adecuaciones curriculares.

Las maestras opinaron lo siguiente respecto a quien(es) realiza(n) las adecuaciones curriculares: en total se mencionan 18 respuestas, la frecuencia con que se presentó es la siguiente: a) Maestra de grupo, 12 respuestas (66.67%). b) Psicóloga, dos veces (11.11%). c) Maestros de grupo por niveles, una vez (5.55%). d) Equipo de apoyo, una respuesta (5.55%). e) Apoyo técnico, una ocasión (5.55%). f) Doctora, una respuesta (5.55%). (Ver figura 29).

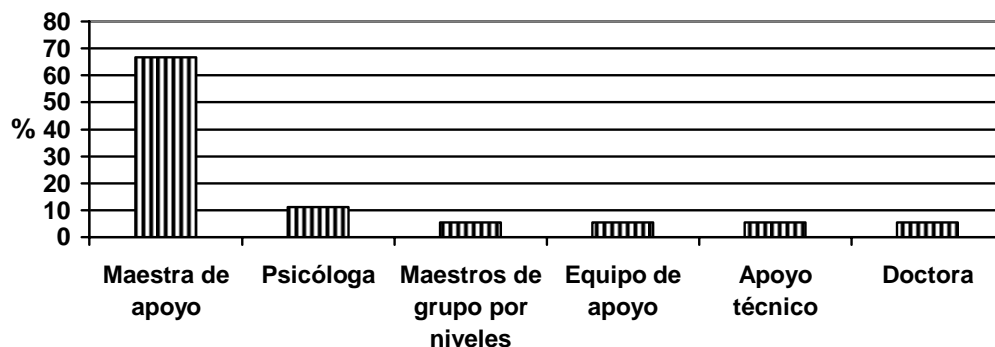


Figura 29. Opinión de las maestras acerca de quien(es) realiza(n) las adecuaciones curriculares.

La psicólogas al respecto mencionan 11 respuestas, a continuación se presenta su frecuencia: a) Maestra de grupo, tres respuestas (27.27%). b) Psicóloga, tres veces (27.27%). c) Apoyo técnico, dos ocasiones (18.18%). d) Maestros de grupo por niveles: Una vez (9.09%). e) Equipo de apoyo, una respuesta (9.09%). f) Directora, una ocasión (9.09%). (Ver figura 30)

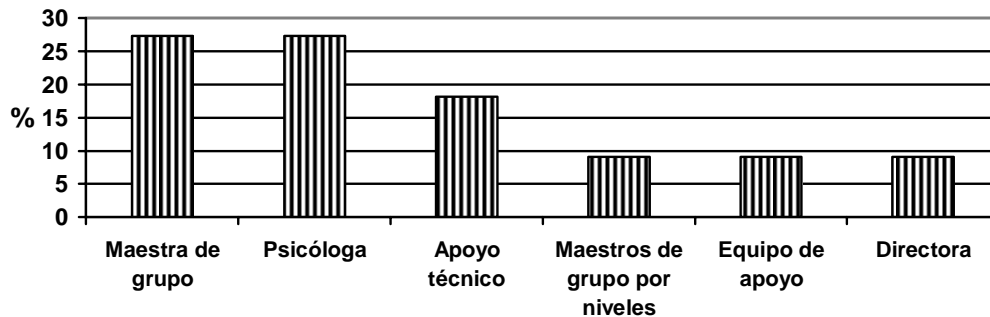


Figura 30. Opinión de las psicólogas acerca de quien(es) realiza(n) las adecuaciones curriculares.

Los tipos de adecuaciones curriculares que se realizan con mayor frecuencia, en opinión de las maestras las cuales mencionan 69 respuestas son los siguientes:

- 1) Adecuaciones curriculares referentes a lo físico ambiental: a) Arquitectónicas, dos veces (2.90%). b) De mobiliario y equipo, nueve (13.04%). c) Auxiliares personales, tres respuestas (4.35%).
- 2) Adecuaciones curriculares de acceso al currículo: a) Lenguajes alternativos, siete veces (10.14%). b) Adaptación de textos, siete ocasiones (10.14%). c) Adaptación de material gráfico, once veces (15.94%).
- 3) Adecuaciones curriculares del currículo: a) Propósitos, seis veces (8.70%). b) Contenidos, seis veces (8.70%). c) Metodología, diez ocasiones (14.49%). d) Evaluación, ocho veces (11.59%).

Las psicólogas mencionan 25 respuestas sobre los tipos de adecuaciones curriculares que se realizan con mayor frecuencia, la frecuencia de éstas es la siguiente:

- 1) Adecuaciones curriculares referentes a lo físico ambiental: a) Arquitectónicas, una vez (4%). b) De mobiliario y equipo, dos ocasiones (8%). c) Auxiliares personales, una vez (4%).
- 2) Adecuaciones curriculares de acceso al currículo: a) Lenguajes alternativos, tres veces (12%). b) Adaptación de textos, cuatro ocasiones (16%). c) Adaptación de material gráfico, tres veces (12%).
- 3) Adecuaciones curriculares del currículo: a) Propósitos, una vez (4%). b) Contenidos, Tres ocasiones (12 %). c) Metodología, cuatro ocasiones (16 %). d) Evaluación, tres veces (12 %). (Véase figura 31).

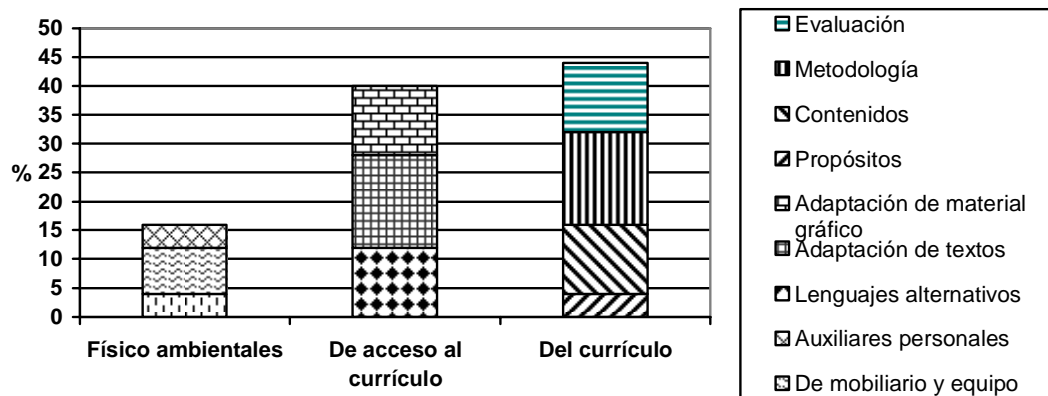


Figura 31. Tipos de adecuaciones curriculares que se realizan con mayor frecuencia en opinión de las psicólogas.

En referencia al tiempo en que las psicólogas realizan la programación de sus actividades, dos de ellas (50%) mencionaron que programan semanalmente, una (25%) dijo tratar de programar mensualmente, pero no tiene tiempo de hacerlo y la última psicóloga (25%) dijo realizarla diariamente pero dependiendo de la programación. Respecto a si dan a conocer esta programación: Una psicóloga (25%) dijo que a nadie tenía que dar a conocer su programación, tres psicólogas (75%) mencionaron que le tienen que dar a conocer sus programaciones a la directora (37.5%) y a la maestra de grupo (37.5%).

Tres psicólogas (75%) mencionaron que la institución les proporcionó los recursos para las actividades (dos dijeron que es por medio de la directora y una señaló que es por medio del encargado de recursos materiales y sólo necesita mencionar para que lo necesita), otra psicóloga (25%) mencionó que en ocasiones, ya que la directora le entrega artículos de papelería, pero si tiene que utilizar otros materiales (como tela pella para murales) los tienen que comprar.

Con respecto a si las psicólogas brindan atención individual a los alumnos(as) y que actividades realizan, las maestras respondieron así: Tres maestras (23.08%) no mencionaron ninguna actividad (dos de ellas (15.38%), negaron que la psicóloga de su plantel realice actividades de esta índole y una maestra (7.69%), dijo no saber concretamente que realiza), diez maestras (76.92%) indicaron que la psicóloga de su plantel si brinda atención de esta índole, en total dieron 9 respuestas referentes a las actividades, 16 respuestas relacionadas con los espacios en que se realizan estas actividades y 9 respuestas que tienen que ver con los motivos para realizar esta atención.

Las frecuencias finales quedaron de la siguiente manera:

Actividades: a) Plática con los alumnos(as), cuatro respuestas correspondientes al 34.18%. b) Intervención dentro del trabajo grupal, tres respuestas correspondientes al 25.64%. c) Observación de los alumnos(as), una vez correspondiente al 8.55%. d) De acuerdo a la población, una vez correspondiente al 8.55%. (Ver figura 32).

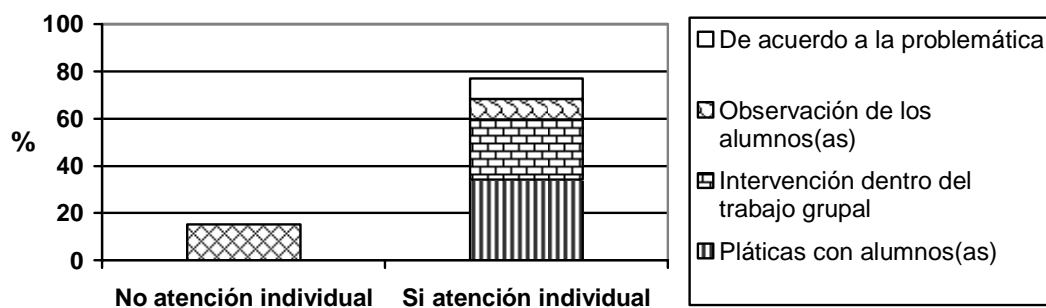


Figura 32. Actividades que realizan las psicólogas en su intervención de manera individual con los alumnos(as), en opinión de las maestras.

Espacios en donde realizan estas actividades: a) Salón de clases, siete respuestas correspondiente al 35.89%. b) Cubículo, seis veces correspondiente al 30.77%. c) Patio, dos veces correspondiente al 10.26%.

Motivos por los cuales brindan esta atención: a) Problemas de conducta, dos veces correspondiente al 25.64%. b) Alumnos(as) con crisis, dos veces correspondiente al 25.64%. c) Niños con tensión, una ocasión correspondiente al 12.82%. d) Casos difíciles que las maestras no pueden controlar, una mención correspondiente al 12.82%.

Una psicóloga (25%) mencionó no brindar atención de esta índole, tres psicólogas (75%) mencionaron si brindarla, en total se dieron 3 respuestas referentes a las actividades que realizan, 4 relacionadas con los espacios que ocupan y 2 respuestas de motivos para realizarla. Las frecuencias finales quedaron de la siguiente manera: Actividades; a) Programa de modificación de conducta, programa de control de esfínteres y actividades de seguimiento de instrucciones, una vez cada una correspondiente al 25% respectivamente. Espacios donde señalaron realizar estas actividades: a) Aula, dos respuestas correspondientes al 50%. b) Cubículo, una vez correspondiente al 25% respectivamente.

Los motivos que señalaron para brindar esta atención son: a) Problemas emocionales y problemas de conducta, una mención cada uno correspondiente al 37.5%.

En relación a la atención de manera grupal a los alumnos (as) de parte de las psicólogas, las maestras señalaron lo siguiente: Dos maestras (15.38%), no mencionaron actividades de esta índole (una de ellas dijo que la psicóloga de su plantel no brinda atención grupal y la otra maestra no especificó ninguna actividad) y once maestras (84.62%) si mencionan actividades, dando un total de 15 repuestas relacionadas a esta atención y 9 referentes a los espacios en que realizan estas actividades.

Las frecuencia se presentan de la siguiente manera: a) Estrategias de trabajo con contenidos, cinco veces correspondiente al 28.21%. b) Estrategias de tipo afectivas y/o respeto, cuatro veces correspondiente al 22.57%. c) Observación de los alumnos(as), tres veces correspondientes al 16.92%. d) Actividades relacionadas con teatro, dos veces correspondientes al 11.28%. e) Apoyo a grupos sin maestra: una vez correspondiente al 5.64%. (Ver figura 33).

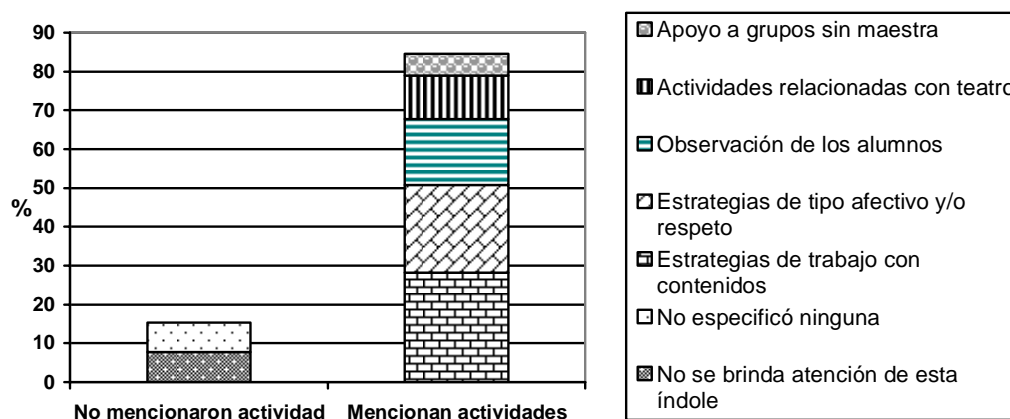


Figura 33. Actividades que realizan las psicólogas en su intervención de manera grupal con los alumnos(as), según las maestras.

Los espacios donde las psicólogas señalaron realizan estas actividades son: a) Grupo, cuatro veces 37.61%. b) Teatro, dos 18.80%. c) Salón de usos múltiples, una vez 9.40%. d) Recreo, una vez 9.40%. e) Educación física, una vez 9.40%.

Respecto a esta atención grupal brindada por las psicólogas, ellas indican lo siguiente: Una psicóloga (25%) aunque si mencionó realizar actividades de esta índole no especificó ninguna actividad, sólo dijo pasar entre semana a grupos para darles temas, tres maestras (75%) si especifican actividades, en total mencionan tres respuestas

referentes a sus actividades y cuatro relacionadas con los espacios en que las realizan. Las frecuencias terminaron de la siguiente manera: Actividades; a) Apoyo a grupos sin maestra, una respuesta 25%. b) Programa eduquemos para la paz, una respuesta 25%. c) Programa de ecología, en una ocasión 25%. (Ver figura 34) Estas actividades las señalaron realizar en: a) Grupo, tres veces 56.25%. b) Salón de usos múltiples, una 18.75%.

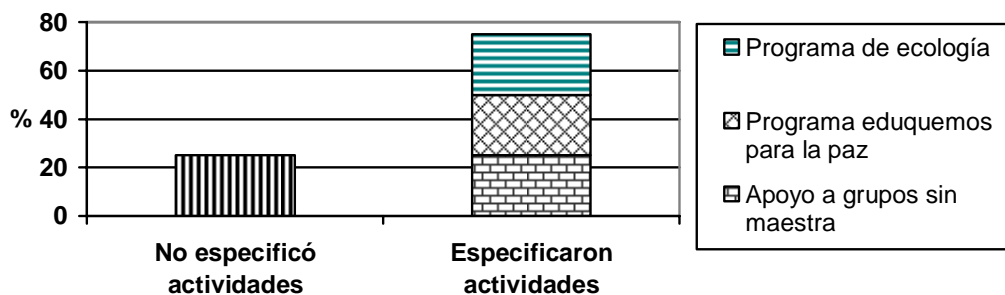


Figura 34. Actividades que mencionaron realizar las psicólogas en su intervención grupal con los alumnos(as).

Dos maestras (15.38%) señalaron que la psicóloga de su plantel no les da sugerencias para el trabajo con sus alumnos(as) (una de ellas dijo que algunas veces aunque la psicóloga quería no podía porque hay muchas discapacidades que no conoce) y once maestras (84.62%) mencionaron si recibir sugerencias de parte de la psicóloga de su plantel para el trabajo con sus alumnos(as), en total fueron 13 respuestas relacionadas con la manera en que se efectúan, la frecuencia de las mismas terminó de la siguiente manera: a) Las maestras las piden, cuatro veces correspondiente al 26.03%. b) Planeación conjunta, tres ocasiones correspondiente al 19.53%. c) Sugerencias de la psicóloga sin que se pidan, dos veces correspondiente al 13.02%. d) Observaciones y comentarios al momento, dos ocasiones correspondientes al 13.02%. e) Plática con maestras, una vez correspondiente al 6.51%. f) Presente en la evaluación, una vez correspondiente al 6.51%. (Ver figura 35).

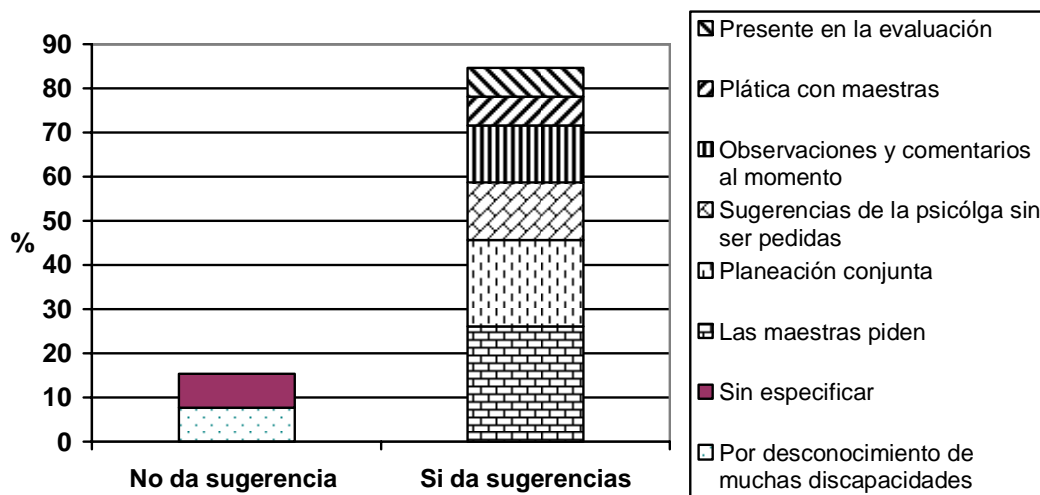


Figura 35. Opinión de las maestras respecto a la forma en que las psicólogas les brindan sugerencias para el trabajo con sus alumnos(as).

Una psicóloga (25%) comentó que brinda orientación a las maestras durante la planeación, tres psicólogas no comentaron dar sugerencias a las maestras de grupo (una de ellas especificó algunas actividades de la maestra de apoyo, otra mencionó las de la maestra de grupo cuando ingresa un alumno y la última dijo que no hay tiempo de planear de manera conjunta y cuando entra a trabajar a grupo sólo retoma los temas que ella cree convenientes).

En cuanto a si las psicólogas realizan actividades para armonizar el trabajo entre el equipo de apoyo y el docente, siete maestras (53.85%) señalaron que la psicóloga de su plantel no realiza actividades de este tipo, seis maestras (46.15%) si mencionan que la psicóloga de su plantel realiza actividades de esta índole, en total indican 9 respuestas. La frecuencia de las actividades terminó de la siguiente manera: a) Dinámicas grupales, tres respuestas correspondiente al 15.38%. b) Actividades de talleres complementarios, dos veces correspondiente al 10.25%. c) Actividades sobre valores, dos veces correspondiente al 10.25%. d) Técnicas de integración, una vez correspondiente al 5.13%. e) Técnicas de comunicación, una vez correspondiente al 5.13%. En tres (34.61%) de estas respuestas se especificó que se realizaban en las juntas de consejo técnico y en una ocasión (11.54%) se dijo que si no podía darse el espacio en las juntas, se daba en las visitas de la psicóloga al salón. (Véase figura 36).

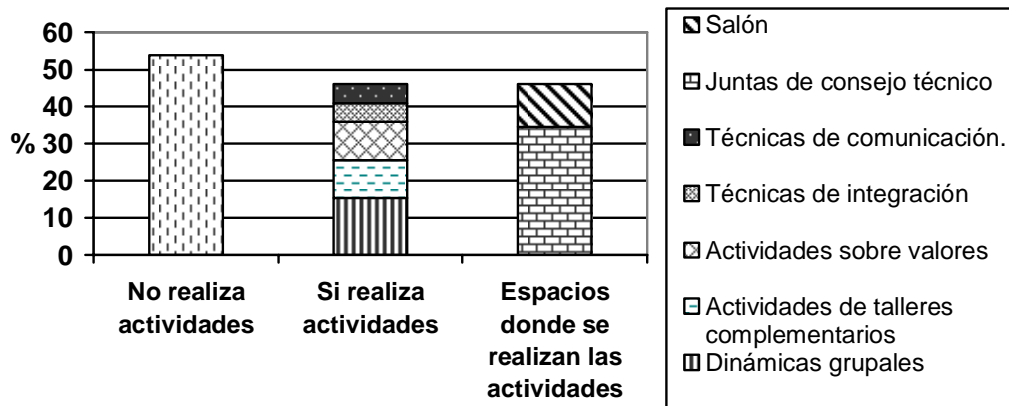


Figura 36. Opinión de las maestras respecto a si las psicólogas realizan actividades para armonizar el trabajo entre el equipo docente y el equipo de apoyo.

Una psicóloga (25%) comentó que no realiza actividades para armonizar el trabajo docente y del equipo de apoyo, tres psicólogas (75%) comentaron las siguientes actividades para armonizar el trabajo docente y de apoyo: a) Manejo de información con profesores para aclarar situaciones, una vez (25%). b) Actividades de convivencia diaria, una vez (25%). c) Actividades de talleres complementarios, una vez (25%). Las tres psicólogas mencionaron que estas actividades se realizan en las juntas de consejo técnico. (Ver figura 37).

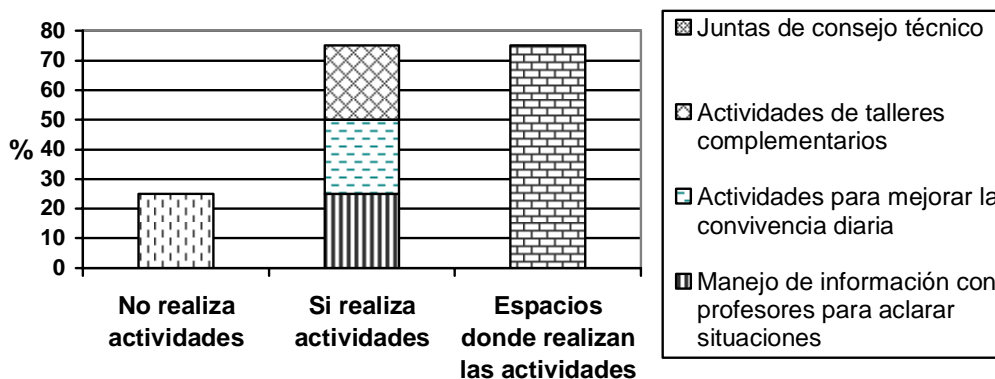


Figura 37. Actividades que realizan las psicólogas para armonizar el trabajo entre el equipo docente y el equipo de apoyo.

En referencia a si las psicólogas realizan actividades fuera de las instalaciones del CAM-B que tengan que ver con su puesto, nueve maestras (69.23%) comentaron que la psicóloga de su plantel no realiza actividades fuera del CAM-B, cuatro maestras (30.76%) si mencionaron actividades, todas señalaron actividades distintas; a) Pláticas, una vez correspondiente al 7.69%. b) Entrevista inicial, una vez correspondiente al 7.69%.

c) Capacitación en cursos y talleres, una vez correspondiente al 7.69%. d) Visitas a instituciones, una vez correspondiente 7.69%. (Ver Figura 37). Dos de las psicólogas (50%) indicaron no realizar actividades fuera del CAM-B mientras que las otras dos psicólogas (50%) si indicaron realizar actividades; una dijo asistir a cursos de carrera magisterial y la otra señaló asistir a un taller. (Ver figura 38)

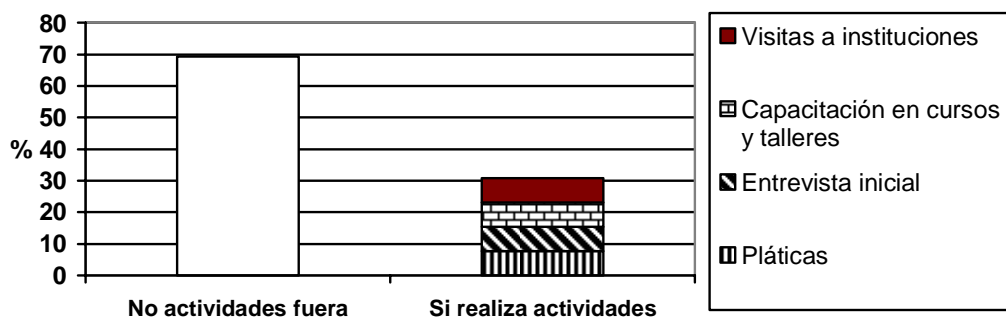


Figura 38. Actividades que las psicólogas realizan fuera de las instalaciones del CAM-B en opinión de las maestras.

Respecto a quien(es) brindan orientación a los padres de familia, las maestras respondieron en total 32 respuestas, la frecuencia de las mismas aparecen a continuación: a) Psicóloga, diez veces correspondientes al 31.25% (en tres (9.37%) de estas respuestas se le menciona únicamente a ella, en las siete respuestas restantes no se especificó de que manera lo hace 21.88%). b) Maestra de grupo, ocho veces correspondientes al 25%, dos veces (6.25%) se especificó que se da por medio de clases abiertas, una vez (3.12%) se dijo que en las juntas y sin especificar la manera en que lo hace (15.62%). c) Trabajadora social, seis ocasiones sin especificar la manera en que hace (18.75%). d) Equipo de apoyo, cinco veces correspondientes al 15.63%, cuatro (12.50%) de estas ocasiones se dijo que era por medio de la escuela para padres y sin especificar 3.13%. e) Directora, dos ocasiones sin especificar (6.25%) y una vez (3.12%) se indicó que principalmente era ella. f) Maestra de apoyo, una vez sin especificar 3.12%. (Ver figura 39).

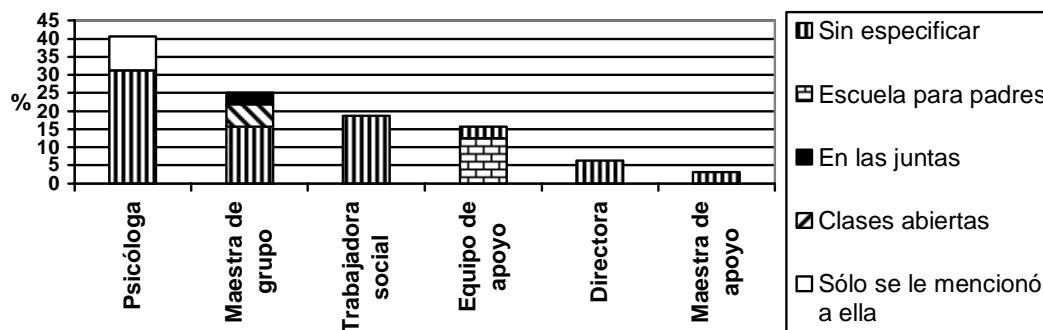


Figura 39. Participantes en la orientación a los padres de familia en opinión de las maestras.

Todas las psicólogas mencionaron orientar a los padres de familia, una mencionó que lo hace en la entrevista. La temática de las orientaciones quedó distribuida de la siguiente manera, considerando un total de 12 respuestas: a) Problemas emocionales, tres veces 25%. b) Problemas de conducta, tres veces 25%. c) Desarrollo de los alumnos(as), dos veces 16.67%. d) Normas y límites, dos veces 16.67%. e) Autonomía, una vez 8.33% f) Expectativas educativas, una vez 8.33%. (Ver figura 40).

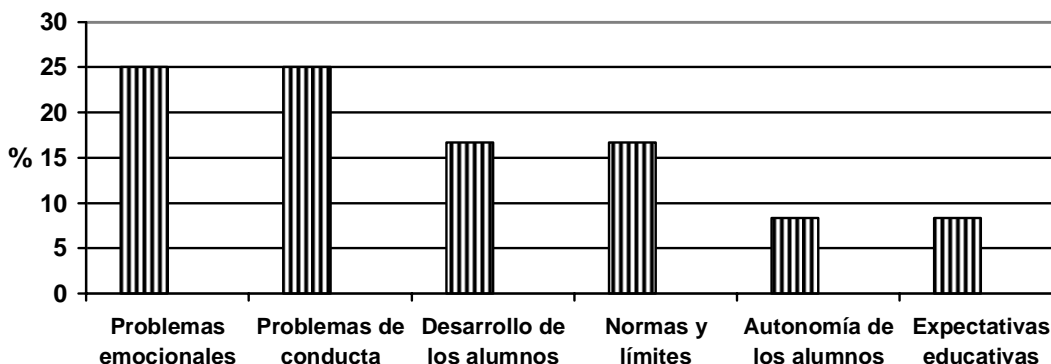


Figura 40. Temáticas en las cuales orientan a los padres de familia las psicólogas.

5.9. Evaluación de la intervención de las psicólogas.

En referencia a quién(es) evalúa(n) la intervención de las psicólogas y cada cuando, tres maestras (23.07%) indicaron que no hay evaluación, una maestra (7.69%) desconoce si se lleva a cabo este proceso y nueve maestras (69.23%) señalan que si se realiza (aunque una de ellas no sabe quien(es) la realizan), en total se indican 13 respuestas a la indagación, la frecuencia con que mencionan a quienes la realizan se presentó de la siguiente manera: a) Maestra de grupo, cinco veces correspondiente al 26.63%. b) Directora, cuatro veces correspondiente al 21.30%. c) CROSEE, una vez correspondiente al 5.32%. d) Junta de consejo técnico, una ocasión correspondiente al 5.32%. e) Equipo de apoyo, una vez correspondiente al 5.32%. f) Comisión de

evaluación, una vez correspondiente al 5.32%. La frecuencia con la cual indicaron se realiza esta actividad, es la siguiente: a) Tres meses, cuatro respuestas correspondientes al 40%. b) Mensual, cada seis meses, cada quince días y no especificó, 10% cada una respectivamente. (Ver figura 41).

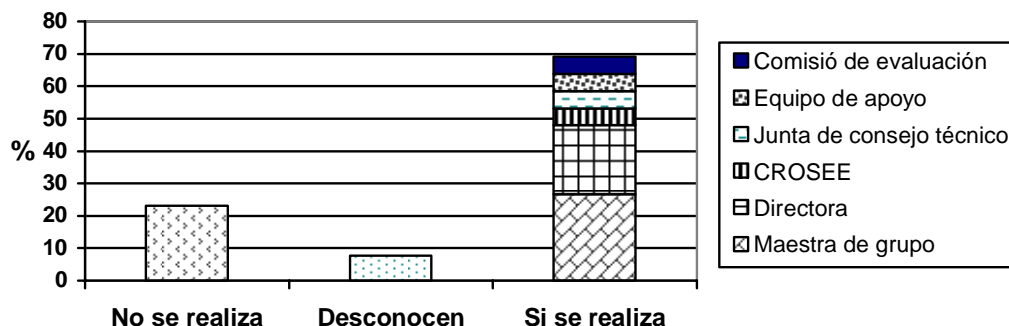


Figura 41. Quien(es) realiza(n) la evaluación de la intervención de las psicólogas en su plantel y cada cuando lo hacen en opinión de las maestras

Las psicólogas por su parte dieron nueve respuestas referentes a los participantes (75%) que evalúan su intervención, a continuación se mencionan las frecuencias: a) Directora, dos correspondiente al 16.67%. b) Maestra de grupo, dos correspondiente al 16.67%. c) Trabajadora social, dos correspondiente al 16.67%. d) Equipo de apoyo (sin especificar quienes), una correspondiente al 8.33%. e) Maestra de apoyo, una vez correspondiente al 8.33%. f) Padres de familia, una ocasión correspondiente al 8.33%. (Ver figura 42). En relación a cada cuándo se realiza este proceso, una dijo que conforme se inicia y terminan los programas, otra dijo que cada seis meses en el P.A.T. y de acuerdo al evento, la última de ellas señaló que cada tres meses.

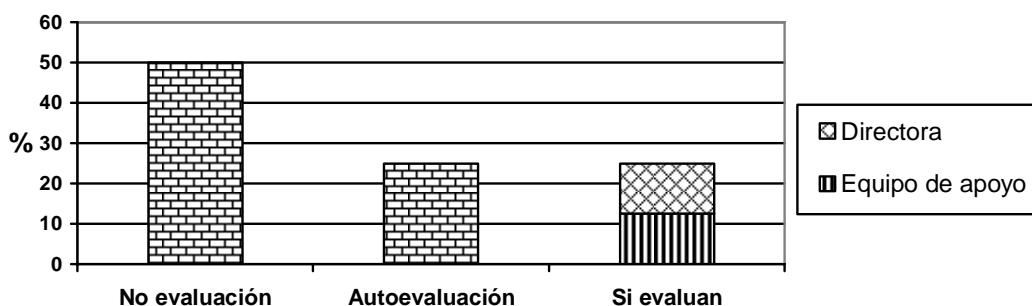


Figura 42. Opinión de las psicólogas respecto a quien(es) evalúa(n) su intervención.

En cuanto a los criterios que se utilizan para evaluar la intervención de las psicólogas en cada plantel, las maestras respondieron de la siguiente manera: siete maestras (53.84%) no mencionaron criterios (tres de éstas (23.07%) desconocen si se realiza esta evaluación y cuatro maestras señalaron que no se realiza), seis maestras (46.15%) mencionan en total nueve respuestas, terminando de la siguiente manera los porcentajes: a) Estándares de programas, dos veces correspondiente al 10.25%. b) Conductas constantes y visibles, dos ocasiones correspondiente al 10.25%. c) Evidencias físicas de los alumnos(as), una vez correspondiente al 5.13%. d) Actividades de aprendizaje, una vez correspondiente al 5.13%. e) Evaluación basada en los lineamientos y estándares, un ocasión correspondiente al 5.13%. f) Resultados de los niños, una vez correspondiente al 5.13%. g) Su profesionalismo y entusiasmo, una ocasión correspondiente 5.13%. (Ver figura 43).

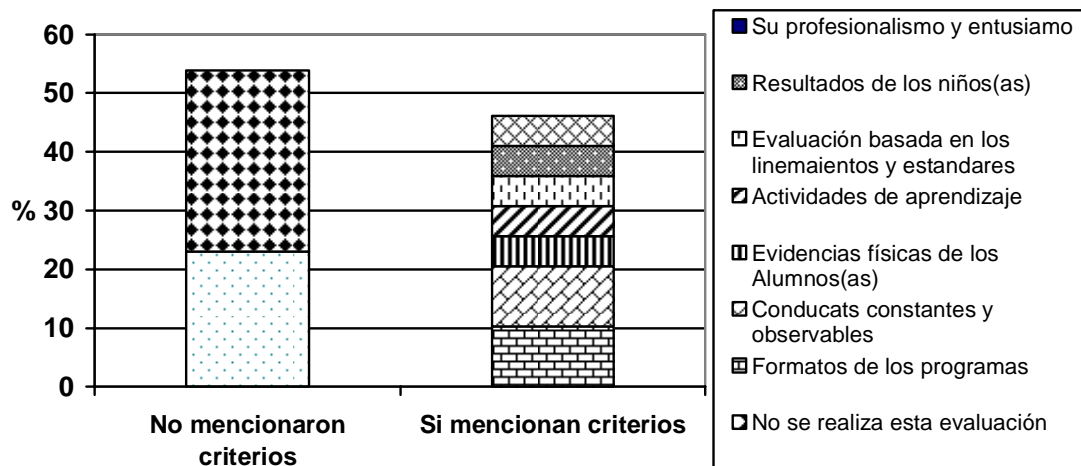


Figura 43. Criterios que las maestras mencionaron se utilizan para evaluar la intervención de las psicólogas.

Por su parte las psicólogas respondieron de la siguiente manera: Una psicóloga comentó que no hay evaluación hacia su intervención (25%), tres psicólogas (75%) comentaron en total 5 criterios utilizados para evaluar la suya, los cuales obtuvieron los siguientes porcentajes: a) Evaluación por medio de formatos ya establecidos, 37.5%. b) Conductas observables en niños, 18.75%. c) Auto evaluación, 18.75%. (Ver figura 44).

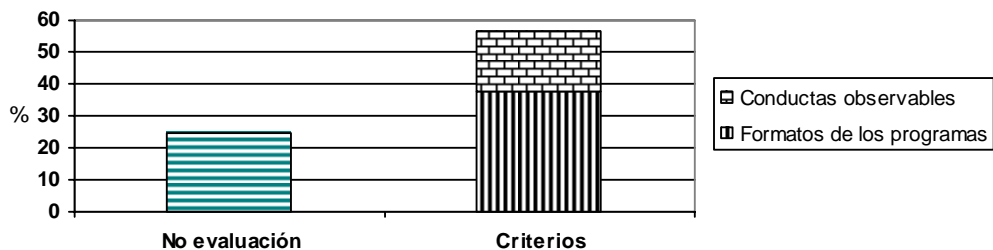


Figura 44. Criterios que las psicólogas mencionaron se ocupan para evaluar su intervención.

5.10. Percepción del trabajo del psicólogo en los CAM-B.

En relación a los conocimientos que las maestras consideran deben poseer los psicólogos que laboren o deseen laborar en los CAM-B, mencionaron lo siguiente: Dos maestras (15.38%) en sus respuestas sólo mencionaron cualidades personales sin mencionar conocimientos a poseer, siete maestras (53.85%) mencionaron en sus respuestas sólo conocimientos y cuatro maestras (30.77%) mencionaron en sus respuestas conocimientos y cualidades a la par. En total se mencionaron 27 respuestas referentes a los conocimientos que debe poseer un psicólogo(a) en los CAM-B, la frecuencia con que se mencionan es la siguiente: a) Características de alumnos(as) con NEE con discapacidad, nueve respuestas correspondientes al 28.21% b) Métodos pedagógicos, cinco respuestas correspondientes al 15.67%. c) Principios y filosofía de educación especial, intervención con padres, conocimiento del currículo y desarrollo del niño, dos veces cada uno correspondiente al 6.27% respectivamente. d) Observación, medicamentos, familia con un niño con discapacidad, manejo de grupos y adecuaciones curriculares, una vez cada uno correspondiente al 3.13% respectivamente. (Ver figura 45).

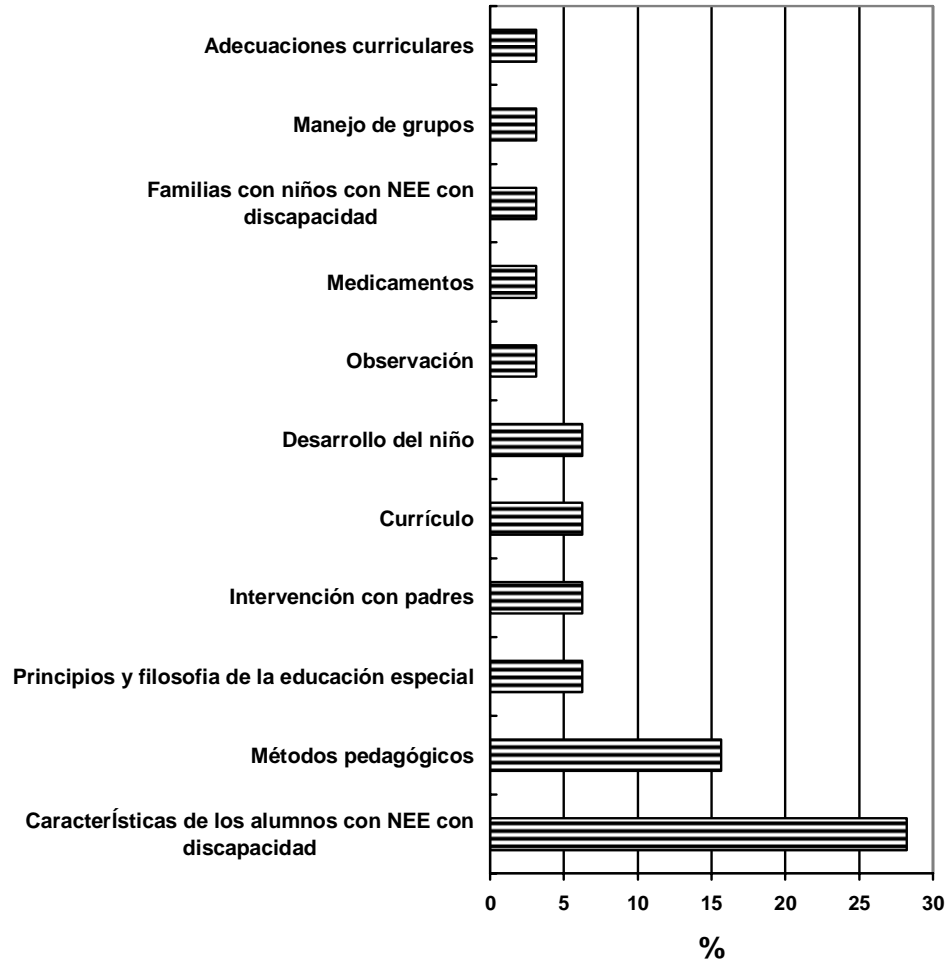


Figura No. 45. Conocimientos que necesita un psicólogo(a) que desee laborar o labore en los CAM-B en opinión de las maestras

En total las maestras señalaron 16 respuestas referentes a las cualidades que necesita un psicólogo(a) que labore o desee laborar en los CAM-B, la frecuencia con que se mencionan es la siguiente: a) Disposición para el trabajo, tres veces 8.65%. b) Ganas de trabajar en equipo, dos 5.77%. c) Tolerancia, dos 5.77%. d) Carácter humanitario, dos veces 5.77%. e) Sensible, una vez 2.88%. f) Objetivo, una ocasión 2.88%. g) Entusiasta, una vez 2.88%. h) Guste trabajar con niños, una vez 2.88%. i) Activo, una mención 2.88%. j) Tenga iniciativa, una vez 2.88%. k) Mucha vocación, una vez 2.88%.

Las psicólogas que laboran en los CAM-B refirieron un total de 7 respuestas respecto a los conocimientos que debe poseer un psicólogo(a) que desee trabajar o trabaje en esta modalidad de educación especial, terminando la frecuencia de la siguiente manera: a) NEE con discapacidad, tres veces correspondiente al 42.86%. b) Planes y

programas de educación básica de la SEP, dos veces correspondiente al 28.57%. c) Desarrollo del niño, una vez correspondiente al 14.28%. d) Intervención con padres de familia, una vez correspondiente al 14.28%. (Ver figura 46). Sólo se mencionó una respuesta de calidad personal: disposición al trabajo.

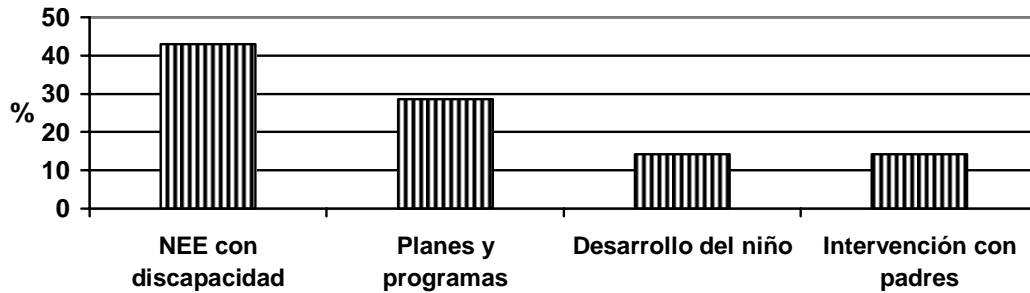


Figura 46. Conocimientos que necesita un psicólogo (a) que labore o desee laborar en los CAM-B en opinión de las psicólogas.

En referencia a cuáles son las tres principales actividades de las psicólogas en los CAM-B, las maestras respondieron así: una maestra (7.69%), mencionó desconocer las actividades de la psicóloga de su plantel por lo cual no respondió, doce maestras (92.31%) si señalaron actividades, en total dieron 39 respuestas directas e indirectas. Sus puntuaciones terminaron de la siguiente manera: a) Orientación a padres, 21 puntos. b) Apoyo a maestros, 15 puntos. c) Entrevista a padres, 12 puntos. d) Trabajo con alumnos(as) de manera grupal, 9 puntos. e) Trabajo con alumnos(as) de manera individual, 8 puntos. f) Actividades relacionadas con los programas complementarios, 4 puntos. g) Evaluación de los alumnos(as), apoyo al plan anual y apoyo a grupos sin maestro, 3 puntos cada una. h) Actividades administrativas, 2 puntos. (Ver figura 47).

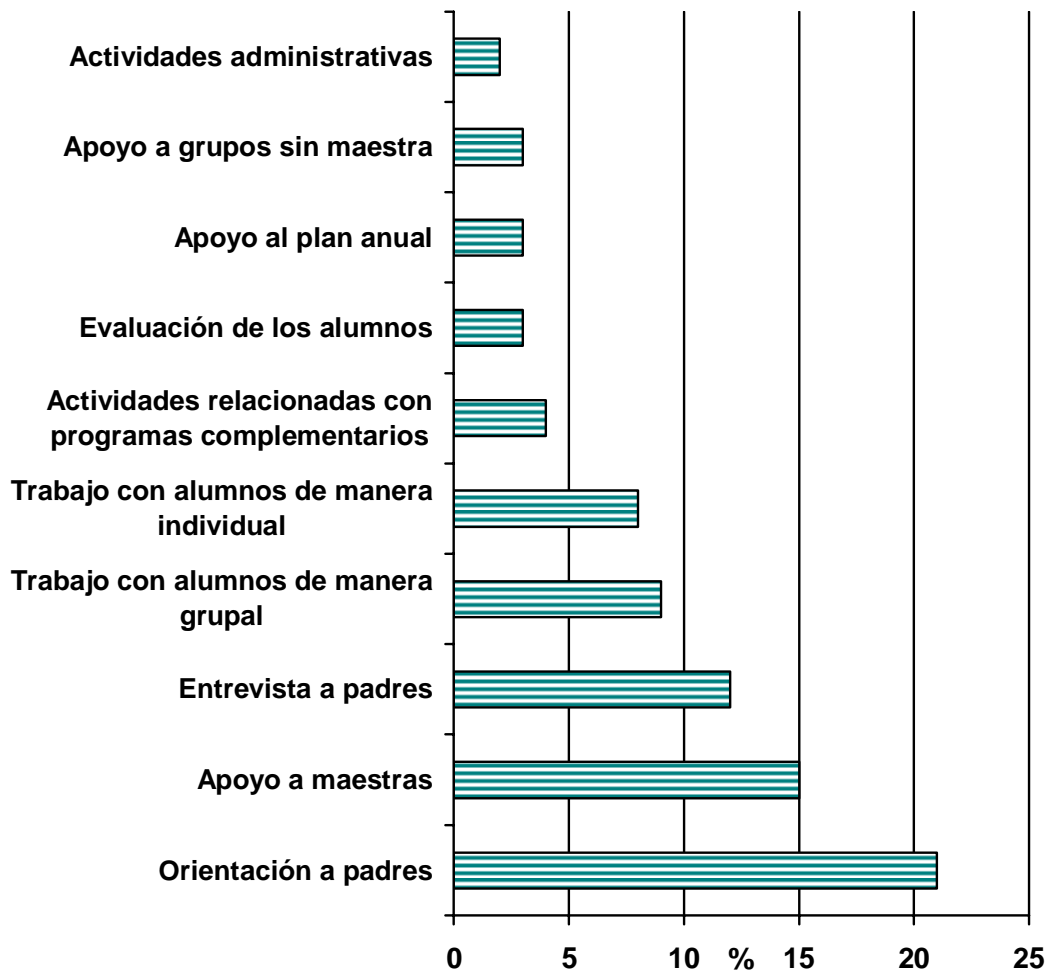


Figura 47. Principales actividades del puesto de psicóloga en los CAM-B en opinión de las maestras.

Las psicólogas mencionaron 13 actividades, la puntuación de las mismas concluyó de la siguiente manera: a) Orientación a padres, 9 puntos. b) Trabajo con alumnos de manera grupal, 6 puntos. c) Apoyo a maestros, 5 puntos. d) Entrevista a padres, 3 puntos. e) Trabajo con alumnos(as) de manera individual y responsable de la evaluación de los lineamientos de escuelas de calidad, 2 puntos cada una. (Ver figura 48).

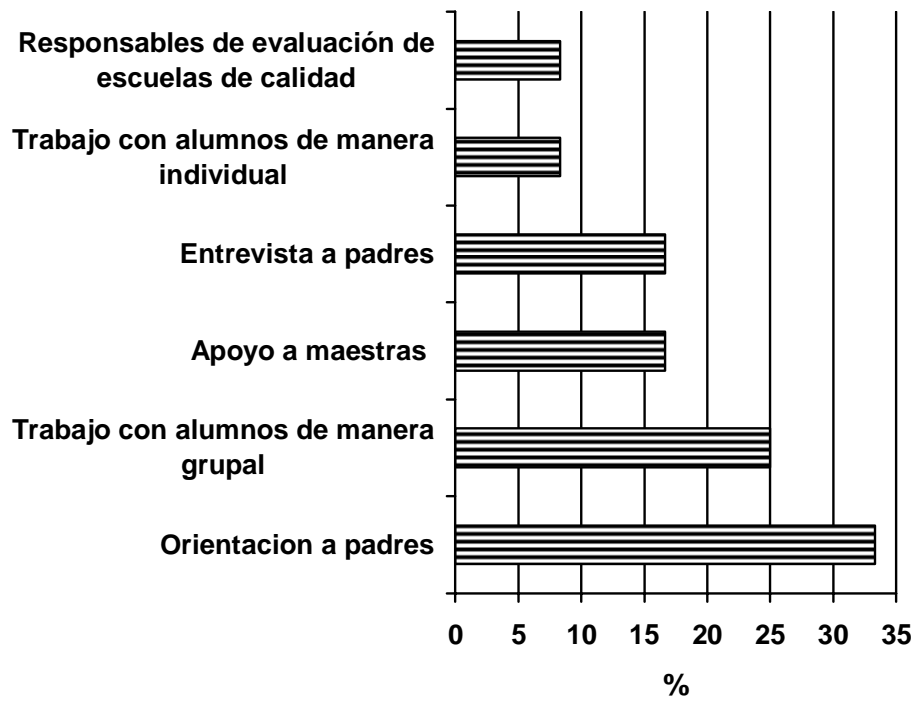


Figura 48. Principales actividades del puesto de psicóloga en los CAM-B en opinión de las psicólogas.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE DATOS

El propósito de este trabajo de investigación planteado en la metodología es: Identificar y describir las funciones del puesto del psicólogo(a) educativo(a) en los Centros de Atención Múltiple que brindan el servicio de educación primaria (CAM-B), para ello en cada uno de los CAM-B de las CROSEE No.5 y No. 6 que cuentan con este profesionista entre su personal, se realizaron tres entrevistas, una a la psicóloga, una a la maestra de primero y otra a la de tercero (o grados equivalentes).

En el apartado anterior se describen los resultados encontrados, sobre los hallazgos referentes a las funciones de los psicólogos educativos que laboran en estas instituciones, las cuales están enmarcadas en los principios y filosofía de atención a la diversidad y tienen por objetivo; brindar educación a los alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad, que no pueden escolarizarse en la educación regular de nivel básico, porque ésta no cubre sus necesidades educativas. Estas escuelas se fundamentan en el principio de sectorización, es decir, que todos los niños tienen derecho a asistir a una escuela cercana a su domicilio.

Los resultados que se presentaron fueron producto de diecisiete entrevistas (cuatro de ellas realizadas a psicólogas y trece a maestras de grupo), en torno a las siguientes temáticas.

La primera en cuanto a los *datos generales de las maestras y psicólogas*: Todos los sujetos a quienes se entrevistaron resultaron ser del sexo femenino (tanto maestras como psicólogas), el sexo femenino predomina entre los profesionistas que laboran en los CAM-B de la población estudiada, habría que indagar por que se presenta este fenómeno ¿será acaso que este campo laboral es más atractivo para las mujeres que para los hombres? ya que en los documentos de la Dirección de Educación Especial y la SEP no se especifica que el sexo sea requisito para poder cubrir el puesto de psicología o maestra de grupo.

La edad promedio de las psicólogas (49 años) es mayor en comparación con el de las maestras (39 años). De igual manera las psicólogas tienen en promedio (14 años) más tiempo laborando en estos centros que las maestras (10 años) y han hecho por lo tanto más antigüedad.

Llama la atención que tanto algunas participantes (maestras y psicólogas) señalaron haber trabajado en los CAM-B por espacios de tiempo ulteriores a la propia creación de estos centros, los cuales llevan funcionando formalmente 12 años (desde 1994 al 2006 fecha en que se realizaron las entrevistas), esta situación se debe a que algunos de los actuales CAM-B eran antes escuelas de educación especial y en la reorientación fueron organizados ya como CAM-B, pero con su mismo personal.

Referente a los *Servicios Educativos que proporcionan los CAM-B*, se encontraron diversas respuestas por parte de las maestras y las psicólogas en relación a los servicios educativos que brindan los CAM-B donde laboran: “preescolar y primaria” (M8), “primaria y CAM-L” (M11), “inicial primaria y talleres” (M1), lo cual depende de cada uno de los CAM-B (estructura física, personal y la organización de cada centro), los niveles educativos que trabajan. En la DEE/SEP en 2002a, esta situación ha sido establecida de antemano.

En cuanto a la población que atienden en estas instituciones, las maestras y psicólogas no establecen una población específica entre las NEE con discapacidad a la que se aboque su CAM-B. Sin embargo, en algunas respuestas se señala que predomina la población con discapacidad intelectual, “Todas, predomina la discapacidad intelectual, dobles discapacidades o múltiples” (M11). En los lineamientos (DEE/SEP, 2002b) se percibe este conocimiento de parte de las autoridades ya que mencionan que todos los docentes y equipo de apoyo conformación y actualización en discapacidad intelectual (DI). Una cuestión a criticar fuertemente es que en todas las entrevistas realizadas, sólo una psicóloga en la penúltima respuesta mencionó *capacidades diferentes* en vez de *discapacidad(es)*, nadie más conceptualiza acerca de estos términos, tratando de referir uno menos peyorativo o buscando uno utilizado en los actuales documentos oficiales (en las tres ediciones de lineamientos técnico psicopedagógicos DEE/SEP; 2002a, 2002b y 2004), por ejemplo NEE con discapacidad o NESE, etc. Con base en lo anterior, no hay un manejo de conceptos apropiados (desde el enfoque de la atención a la diversidad) por parte de esta muestra del personal.

Sobre la *formación profesional de las maestras y psicólogas*, se puede observar que hay una gran variedad de perfiles formativos en puestos de maestras de grupo (en los CAM-B de la muestra), no hay ninguno en particular que despunte en gran medida, por lo tanto, no hay un parámetro restringido respecto a la licenciatura o escuelas de egreso de las personas aspirantes a este puesto en estas instituciones. Además de haber dos participantes que cursaron psicología educativa fungiendo como maestras de grupo,

puesto para el cual no fueron formadas (sin contar a la maestra M4 que mencionó que en su CAM-B había 5 psicólogas en la función de maestras de grupo). La formación de cada una de las maestras seguramente repercute en su interacción con el personal del CAM-B y de manera particular con la psicóloga. Las dos maestras que estudiaron la licenciatura en psicología educativa no demostraron un conocimiento profundo de las funciones de la psicóloga en esta institución, una de ellas por ejemplo mencionó que “no existe un documento que especifique las funciones de este puesto” (M8). Lo que sugiere esto es que la formación profesional recibida no fue en este caso suficiente para conocer las actividades a realizar en este contexto laboral.

Por otro lado, como se mostró en los datos de la formación profesional de las maestras en su mayoría, fue basada en líneas diferentes a los que actualmente guían la educación especial, pues egresaron mayoritariamente antes de 1992, año en que se tomó la iniciativa de reorientar a la educación especial en México. Se toma esta fecha como guía, ya que a partir de este acontecimiento en nuestro país las instituciones de educación superior tienen que modificar sus planes de estudio para estar congruentes con los principios rectores que planteó el cambio de enfoque. (Algunas de estas instituciones empezaron a utilizar sus nuevos planes años más tarde, como por ejemplo la Escuela Normal de Especialización quien lo implementó en el año del 2004, es decir, 11 años después).

El conocimiento de las maestras respecto a la formación profesional de la psicóloga de su respectivo plantel fue deficiente, (conocimiento de la escuela donde egresó y el área en que se especializó o preespecializó), en relación con esto la profesora (M5) dijo: “llevo tantos años trabajando con la psicóloga y no se en que escuela egresó ni su especialización y es importante” se le preguntó por qué, dando como respuesta: “para poder contestar a la gente externa a la institución”. Posteriormente se le preguntó ¿Y en cuestiones laborales será importante? “no, a mí no me sirve para nada”. Para la maestra de estos centros es prioritario recibir apoyo ó que se hagan las cosas y no saber quien las realiza o si quien las realiza es la persona más adecuada para eso.

¿Qué ventajas tiene el poseer este dato por parte de las maestras de los CAM-B? En esta muestra el desconocimiento de este dato se debe a indiferencia de las maestras por analizar su entorno laboral, ya que si conocieran esto, lograrían ser participantes activas de las relaciones laborales dentro de la institución (de cualquier manera se presenta difícil que participen en la designación del personal). Si las maestras fueran

participantes activas con conocimientos de esta índole: analizarían, criticarían, exigirían y propondrían, maneras adecuadas de atención a la población.

La mayoría de las psicólogas (75%) que ocupan este puesto en los CAM-B son egresadas de la UNAM y por ende tuvieron una formación en psicología de manera general, lo cual significa que dependió de cada una de ellas haberse formado adecuadamente para este campo laboral, dicho de otra manera, dependió de cada una de ellas haber seleccionado aquellas materias que estén perfiladas para laborar en este servicio de educación especial. Esta condición puede de igual manera verse en los resultados de preespecialización o especialización de las psicólogas, ya que a pesar de que todas ellas mencionaron haberlo hecho en el área educativa, una de éstas (P3) mencionó haberlo hecho igualmente en el área clínica y social. En el manual que la DEE y la SEP(1999) editaron sobre las funciones del personal del CAM, no se especifican estas variables formativas como criterio de selección de las aspirantes a este puesto (sólo se menciona ser licenciada en psicología) y en documentos posteriores no se encuentra nada al respecto (específicamente hablando de los lineamientos), aunque en el apartado referente a las funciones técnicas del psicólogo, se de una breve definición de objeto de estudio de la psicología de la educación.

Estas variables formativas juegan un papel importante en el desempeño de esta profesión en estas instituciones y el que las autoridades correspondientes no toman como criterios de selección estos antecedentes (aún mostrando comprensión de cual sería el área formativa más adecuada) de este profesionista, serían los mismos encargados de la atención de estas instancias los responsables del desempeño de las psicólogas en los CAM-B.

En una comunicación informal realizada con uno de los encargados de los servicios de educación especial en el D. F, cuando revisó parte de presente proyecto indicó que era iluso de nuestra parte analizar la situación formativa de las psicólogas, dijo: “en algunos CAM apenas y se cuenta con la plaza” (comunicación personal, 5 de noviembre del 2006). Esta situación da ha conocer que para los encargados de estas instancias hay prioridades de otro tipo antes y de mayor envergadura que las propias cuestiones sobre dilemas formativos.

Todas las psicólogas egresaron de sus estudios profesionales antes de la reestructuración del sistema educativo nacional, los planes y programas bajo los cuales se formaron fueron concebidos desde un enfoque distinto al actual.

Sobre la *experiencia de maestras y psicólogas en los CAM-B*, en relación a la manera en que manifestaron haberse enterado de sus funciones al ingresar a laborar en estos centros. En el caso de las maestras parece que en su mayoría fue más empírico (64.95%): por medio de pláticas, comentarios, preguntando y observando sobre sus funciones, que en base de materiales editados para ello (13.68%): manuales, lineamientos o el mismo proyecto escolar, materiales que fueron estructurados para tal propósito y son la base formal de sus actividades. Será que como algunas maestras especifican haber recibido esta información por otras personas, como el caso de aquellas que recibieron capacitación de parte de la directora, como sería el caso de M9: “la directora me informó mis funciones verbalmente” o de M10 “Directora de manera oral y verbalmente con los maestros, eso no es mi función, algunos están mas enterados, yo pregunto”. Delegan enterarse por sí mismas en los documentos referidos al no brindarles la atención que debieran, ejemplo de esto lo da de nueva cuenta la respuesta de M10 en relación a estos documentos: “Lineamiento de DEE. Tres días antes del inicio escolar, dan a conocer los lineamientos. Se dan por hecho las funciones no se le da tanta atención”.

Las respuestas más frecuentes de las maestras, en relación a la manera de enterarse de sus actividades lo tuvo, la información y/o capacitación por parte de la directora, habrá que señalar algunas consideraciones de ésta situación:

- 1) La mayoría de quienes mencionaron esta actividad señalaron que fue de manera oral (23.93%), en una ocasión se mencionó que además proporcionó diversos materiales y también se señaló que sólo indicó la lectura de documentos. Depende entonces de la directora en turno el como se de esta información inicial o si se proporciona.
- 2) Por supuesto que la información que dará la directora dependerá de su formación profesional, de su conocimiento y experiencia del trabajo en el CAM-B y del conocimiento de los diversos documentos que editen las autoridades para clarificar el trabajo en las instituciones.

En el caso, de la manera en que se enteraron de sus funciones las psicólogas, por medio de la directora también fue la respuesta más frecuente, por lo cual las consideraciones especificadas para el caso de las maestras tiene aquí de igual manera validez. Al respecto la DEE/SEP en 1999, especifica en las funciones de la profesora de grupo y de la psicología que deben “solicitar al director de la escuela la asesoría para superar las dificultades que surjan en el desarrollo de sus funciones”, esta información es

corroborada en las funciones de la directora donde se estipula que debe capacitar al personal a su cargo, además de “Orientar y asesorar al personal docente y paradocente [equipo de apoyo] en el desempeño de sus actividades...”.

A pesar de que la psicóloga (P1) indicó haber laborado por años en el CAM-B como maestra, necesitó orientación de la directora para realizar sus actividades. ¿Las maestras de grupo no conocen que realiza cada unos de los profesionistas del CAM-B? ¿Qué no hay un trabajo en equipo con mutuo conocimiento de responsabilidades?

La psicóloga (P2) mencionó que tiempo atrás había asesoría para las psicólogas de USAER y CAM, la cual dijo, “era buena porque ayudaba a unificar el trabajo”, las preguntas por ende son: ¿Por qué esta asesoría dejó de realizarse? ¿En qué documentos se basaba? Y tal vez lo más importante: ¿Estos documentos no se los proporcionaron a las participantes? Ya que esta profesionista no indicó ningún documento por el cual se halla informado.

Con referencia a la existencia de documentos que especifique las funciones de las maestras de grupo en el CAM-B, ellas mencionaron con mayor frecuencia los lineamientos, sin embargo este documento ha tenido varias ediciones y ninguna profesora supo especificar el año del cual hablaban. Algunas maestras indicaron que este documento salía cada año, pero la base de datos de la DEE, no corrobora esta información. Por otro lado, sólo dos profesoras indicaron dos documentos diferentes al mismo tiempo, las maestras participantes en general, sólo se quedaron con el punto de vista del documento que conocen, mostrando desinterés por analizar lo que se ha dicho o como ha cambiado la información sobre sus actividades.

Respecto a la existencia de documentos que especifiquen las funciones de las psicólogas, las maestras mencionan de igual manera en mayor número los lineamientos, pero nuevamente alrededor de ellos hay información difusa. Esta situación se debe al poco o nulo análisis de este material y a la profundidad con que se haga, una maestra dijo lo siguiente tocante a este documento “lineamientos actual, cada año se va modificando” (M5). No obstante, esta visión de las maestras, las psicólogas en sus respuestas no mencionan directamente este documento, si en sus respuestas se refieren a este escrito no lo hacen con su nombre explícito, como en la respuesta de la psicóloga P2: “no me acuerdo, pero creo que es el del funcionamiento del CAM”. De igual manera estas profesionistas, (por lo menos las de la muestra), no toman como base estos documentos o no los trabajan con profundidad. Es verdaderamente incongruente que los

documentos que rigen o tratan de clarificar la vida laboral en un lugar sean indiferentes para los profesionistas a quienes se dirigen.

Sólo dos maestras mencionan el proyecto escolar, el cual parece ser uno de estos documentos (aunque en nivel institucional) y a pesar de que cada centro realiza el suyo no hay gran frecuencia en su mención. ¿Cómo estará cada centro realizando el suyo? Que sus “realizadores” y/o aplicadores no los consideran base formal para su desempeño profesional.

Por supuesto que ha habido un manual de las funciones del personal de los CAM (DEE/SEP, 1999), pero parece que éste es uno de los documentos más viejos que existen, sin embargo, el análisis de éste ayudaría al personal de los CAM-B a examinar su situación personal e institucional, cosa que al parecer está de lado.

Llama la atención que a esta altura evolutiva de nuestros servicios de educación especial, donde han surgido varios documentos para tratar de apoyar y esclarecer el trabajo en los CAM-B (Manual de Organización de los Centros de Atención Múltiple, Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial; 2002a, 2002b y 2004.), halla profesionistas que no sepan el nombre de uno solo de éstos o peor aún que no conozcan ninguno, las respuestas negativas de esta situación se da entre las profesionistas participantes de un CAM-B concretamente, ¿Cuáles serán los motivos para que se de esta situación en ese contexto específico?

Cuando se indagó con las maestras de grupo acerca de sus principales actividades con base en los documentos que habían mencionado, hubo un número elevado de respuestas que no contestaron la pregunta de manera adecuada (18.06%) puesto que contestaron en esta pregunta con: propósitos de su puesto, cualidades deseables de su puesto y hasta en algunos casos el nombre de su puesto, un ejemplo de esto lo dan las respuestas de la maestra M11: “1.- Proporcionar educación de calidad a los alumnos. 2.- Maestra (discreta), máxima calidad en servicio (trabajo). 3.- Entregar documentación en tiempo y forma, respetuosa con los compañeros, situaciones cordiales”. Esto confirma nuevamente falta de análisis e interés a la lectura los documentos que habían antes mencionado.

En referencia a las principales actividades de las psicólogas en el CAM-B con base en los documentos señalados por maestras y psicólogas, puede corroborarse que

entre las actividades mencionadas por ambas profesionistas existen diferencias evidentes:

1. Sólo en tres conjuntos de actividades maestras y psicólogas coinciden: trabajo con padres, orientación a maestras y evaluación psicopedagógica. Cinco conjuntos de actividades indicadas por las maestras no son señaladas por las psicólogas y viceversa, cinco conjuntos de actividades señaladas por las psicólogas, no fueron mencionadas por la maestras (Ver figuras 9 y 10). Los datos mostraron, que ambas profesionistas otorgan diferente y nula importancia a las actividades señaladas en los documentos.
2. Para las psicólogas la actividad más frecuente fue: orientación a los maestros(as), mientras que entre las maestras esta actividad quedó asentada en tercer lugar. La primera actividad de las psicólogas deducida de los datos de las maestras es el: apoyo grupal, actividad no indicada por psicólogas.
3. El trabajo con padres fue para las psicólogas el tercer lugar en frecuencia entre sus respuestas, mientras que para las maestras fue la segunda más frecuente.
4. Las psicólogas tuvieron en segundo lugar de frecuencia (véase figura 10): participación en el consejo técnico, actividad que no fue indicada por las maestras.

Las maestras señalaron como actividades importantes, actividades que no fueron tomadas en cuenta por las psicólogas y viceversa, esto refleja un nivel diferente de otorgar importancia a las actividades del puesto (según los documentos) y por ende diferencia entre ambas profesionista de concebir el quehacer de las psicólogas en el CAM-B desde los documentos. Si no hay un conocimiento claro y preciso de las actividades de las psicólogas de parte de las maestras, puede suceder que las relaciones laborales entre éstas sean ambiguas e inseguras, en lo que deben hacer y en lo que deben esperar entre sí.

Por otro lado, las maestras en su mayoría mencionaron no realizar actividades que no sean señaladas en los documentos que refirieron, especifican sus funciones y las maestras que si mencionan realizar este tipo de actividades, esta situación se debe al desconocimiento de sus actividades de manera formal como es el caso de M4 quien señaló las siguientes actividades: “comisiones de seguridad y energía. Comisión de salud y comisión de biblioteca, asistencia”, explícitamente M10 corrobora esta situación: “A veces desconozco si están. Trabajo por comisiones, organizar citatorios (trabajo social). Las necesidades que surjan del servicio”. Al respecto en documentos oficiales si es

explícito este dato en las funciones de las maestras como: “cumplir con las comisiones que se determinen en las reuniones del Consejo Técnico Consultivo” (DEE/SEP, 1999) y por la SEP en 2004 se establece que en el Consejo Técnico Consultivo (conformado por las coordinaciones, zonas de supervisión y los CAM) se deben tomar acuerdos que facilite la organización y funcionamiento del centro, uno de éstos son el “manejo de las tareas extra-aula (campañas, concursos, ceremonias, comisiones, etc.)”.

Acerca de si las psicólogas realizan actividades que no sean señaladas en los documentos, las respuestas de las maestras y las de las psicólogas coinciden, en aquellas actividades desglosadas de los programas complementarios que establece la SEP, como se observa en la respuestas de psicóloga P3: “las que surgen al estar integrada a programas establecidos por la dirección general, cursos específicos o talleres” y la de M9: “Responsable de los talleres complementarios, obligatorios que marca la secretaria como: Eduquemos para la paz y Eduquemos para la lectura”. Sin embargo, estas actividades no se entienden desconectadas del ámbito escolar, puesto que se debe pensar que han sido elaborados y estructurados para apoyar en sus diferentes temáticas la formación educativa impartida en estos centros. Por lo tanto, entre las actividades que desarrollan las psicólogas en estos centros, hay un conjunto que se desglosan de los talleres y programas que establece la misma SEP y para conocer detalles de las mismas se debe de remitir a las programaciones de éstos.

En la misma proporción que las actividades desprendidas de los programas las maestras señalaron también, que las psicólogas de su plantel realizan actividades administrativas, la maestra (M4) señala que estas actividades “administrativas, informes pedagógicos, le resta tiempo a las orientaciones para los maestros y a las observaciones en el aula”. No obstante, esta visión de las maestras no es contemplada por las psicólogas, no mencionaron este tipo de actividades, puede pensarse que esta situación se debe al poco análisis del documento por parte de las psicólogas que las haría incapaces de percibir esta situación o que las psicólogas las contemplen entre su quehacer.

Dos repuestas de las maestras señalan a la psicóloga como comodín de las necesidades del servicio: “Si falta un maestro ella entra de apoyo” (M6), “trabajo grupal cuando una maestra falta, apoyo en fechas festivas...” (M11). Esta situación se presenta por el papel abierto que se le confiere no sólo a este puesto, sino a todo el personal en general, por ejemplo en el manual del CAM (DEE/SEP, 1999) se especifica entre las funciones del personal paradocente (este concepto fue cambiado por el de: equipo de

apoyo, en documentos oficiales posteriores) que debe: “Colaborar con la dirección del Centro en las actividades que se le indiquen”. No hay mayor problema en esta situación, pero si estas actividades son constantes y por periodos prolongados de tiempo pueden interrumpir las funciones primordiales de las psicólogas en la institución, aunque se debe señalar que esta situación obliga no sólo a las psicólogas, sino a todo el personal del centro a conocer sus funciones y las de sus compañeros para que nadie les adjudique funciones que no les corresponden, además con este conocimiento estarían en posición de criticar y/o proponer maneras más adecuadas de apoyo.

En referencia a si en su práctica profesional en los CAM-B, las psicólogas realizan actividades que no tengan que ver con su puesto, las maestras en su mayoría negaron esta cuestión (61.54%), pero hubo una parte de estas profesionistas que si mencionan actividades (38.46%), como fue el caso de M5 que emitió lo siguiente: “actividades administrativas, oficios, contabilidad, escuelas de calidad, visitas domiciliarias en ocasiones”. La psicóloga de su plantel no mencionó estas actividades (de hecho ninguna de las psicólogas declaró realizar actividades de esta índole), si estas actividades en efecto son realizadas por la psicóloga, sucede como se viene desarrollando, que la psicóloga desconozca sus funciones y no analice su papel en la institución, o que la maestra de este centro desconozca las actividades de esta compañera, de ser cierta cualquiera de ambas suposiciones sería reflejo de deficiencias en el trabajo en estas instancias educativas.

Hay actividades descritas por las maestras sobre el quehacer de las psicólogas que parecen en efecto, no ser parte de sus funciones en la institución como lo son: labores administrativas y visitas domiciliaría. En primera instancia no tienen razón de ser y si en determinado caso las psicólogas las realizan se debe a su poca información y análisis de su puesto o poca o nula selección de prioridades en sus actividades. Las siguientes actividades que mencionaron las maestras sobre el quehacer de las psicólogas: apoyo a grupos sin maestro, apoyo con niños difíciles y apoyo grupal, son reflejo del desconocimiento de parte de las maestras sobre las funciones de la psicóloga. Pues estas actividades son señaladas en los documentos que ya se han expuesto de la DEE y la SEP. Posteriormente en la categoría correspondiente se retomarán.

En cuanto a la *experiencia laboral de las maestras y psicólogas en otros servicios de educación especial*, aparte de los CAM-B, al parecer tanto para las maestras y psicólogas de los CAM-B, las USAER son el campo laboral más frecuente. ¿Cuáles serán las ventajas de tener profesionistas inmersas en las dos principales modalidades de los

servicios de educación especial? Una de las posibles ventajas de profesionistas inmersos en ambos servicios es que éstos tienen un conocimiento adecuado de las ventajas, desventajas y características de ambos servicios y por lo tanto podrían tomar decisiones más adecuadas sobre la orientación de la elección de alguno.

Una parte considerable de la población todavía laboró en los servicios educativos de educación especial anteriores a los CAM (maestras 21.16% y psicólogas 37.5%), su experiencia al respecto es valiosa, pero también el proceso de adaptación y asimilación de las nuevas tendencias llevó y lleva un gran esfuerzo por parte de las autoridades. Por ejemplo, la maestra M12 indicó lo siguiente: “El CAM no cuenta con personal disponible en todas las discapacidades, hay algunos niños con discapacidad múltiples (varias), y el maestro sólo tiene una especialidad. Para realizar la intervención necesitas informarte para atender a la diversidad”, esta maestra fue formada en líneas diferentes a las actuales y a pesar de haber trabajado por años en estos centros todavía repercute las desventajas formativas de su generación.

Se percibe de manera general que la mayoría de las profesionistas han trabajado en puestos similares o iguales al que desempeñan en la actualidad en los CAM-B, esto sin duda enriquece su trabajo. Aunque las maestras refirieron en igual porcentaje que han laborado como maestras y maestras de apoyo, es lógico pensar que se debe a sus conocimientos más profundos en la intervención con alumnos con NEE con discapacidad, por lo tanto el puesto sería similar al de maestra de grupo en CAM-B.

Tomando en cuenta a las maestras y a las psicólogas, sólo una maestra (7.69%) no ha asistido a cursos de *actualización y/o capacitación*, esto muestra que ha habido interés de las participantes y de la misma institución para continuar con el proceso formativo, reflejo de lo anterior es que entre maestras y psicólogas, la SEP a través de sus diversas instancias es la principal institución formativa del personal de los CAM-B, esto habla de un trabajo constante y estructurado de capacitación y/o formación.

Sólo en una ocasión (4.86%), se mencionó entre las maestras el motivo de: por que en mi especialidad no se tomaron esos temas, lo anterior es vestigio de los problemas formativos de la generación especializada por discapacidades. Sin embargo, el que sólo haya tenido poca frecuencia hace pensar que todos los esfuerzos por apoyar y saldar esta situación han tenido buenos resultados.

Contando a maestras y psicólogas, sólo una maestra señaló haber cursado una maestría en educación especial, lo cual denota que el personal que labora en CAM-B como maestras y psicólogas, no buscan especializarse de manera profunda y solo formarse para complementar su trabajo estudiando otra carrera o diversos cursos de capacitación y/o actualización.

De acuerdo con los datos de las entrevistas sobre la *evaluación psicopedagógica*, específicamente en relación a las actividades que se realizan en los CAM-B de la muestra, cuando un alumno llega a solicitar atención, hubo un número elevado de respuestas dadas tanto por maestras y psicólogas (Véase las figuras 17 y 19) en las cuales se mencionan profesionistas que participan en este proceso, pero no se especifica(n) su(s) actividad(es), esta situación se debe al desconocimiento de parte de las participantes sobre la temática, pues no parece coherente que alguien que sepa esta información no pueda especificar sus respuestas.

Las profesionistas más nombradas entre las maestras fueron la directora y la psicóloga, sin embargo, las actividades que se les confieren en ocasiones se contraponen, M2 señaló que “la directora realiza la entrevista a padres”, mientras que una compañera del mismo plantel M3 dijo que: “la psicóloga realiza la entrevista”, al comparar los datos con la respectiva psicóloga, ella indicó “yo realizó la entrevista, pero si no estoy, quien esté del equipo de apoyo atiende la actividad”. Hay ocasiones en las instituciones educativas en las cuales alguien del personal no puede asistir o tienen actividades que no le permiten realizar las que se salen de sus programaciones diarias, por lo cual sus compañeras tienen que apoyarla en sus actividades (como en el caso de esta psicóloga en relación a la entrevista), si la respuesta vertida por la psicóloga es reflejo de estas realidades, la respuesta contradictoria de la maestra (M2) se debe al desconocimiento no sólo de las actividades del equipo de apoyo (específicamente de la psicóloga) sino de la manera en que este se organiza para realizar las actividades que le tocan.

Las maestras en general mencionan a más profesionistas en este proceso, en total a seis profesionistas, mientras que las psicólogas sólo mencionaron a tres profesionistas. Ésto se debe a que las maestras desconocen las actividades del equipo de apoyo y la directora en este proceso. Muestra de lo anterior es que entre las respuestas hubo maestras que señalaron actividades diferentes a un mismo profesionista, por ejemplo: profesoras de un solo CAM-B indicaron lo siguiente, dos maestras (M10 y M11) señalaron que la psicóloga realiza la entrevista, una (M12) dijo

que la evalúa y la otra (M13) no especificó quien realiza esta actividad del equipo de apoyo.

Dos maestras mencionaron no conocer que instrumentos y/o técnicas ocupa la psicóloga de su plantel, ambas maestras fueron del mismo grado y laboran en el mismo CAM-B, una dijo que ella realizaba la evaluación y por ende, no sabía que hacía la psicóloga (M1), la otra maestra tiene un año de labor y desconoce esta información (M2). Por un lado, hay maestras en el CAM-B con conocimientos y formación necesarios para realizar la evaluación psicopedagógica de sus alumnos(as) sin necesidad de recurrir a la psicóloga o al equipo de apoyo (por supuesto desde su propia visión ya que esta información debiera validarse para saber que esta actividad la realiza de manera adecuada) y también maestras que no puedan realizar esta actividad y necesiten la asistencia del equipo de apoyo y/o psicóloga.

El tener personal capacitado para realizar actividades de esta índole sin duda quita carga laboral a las psicólogas para realizar otras actividades igual de importantes y hay conocimiento rápido y de primera mano para las maestras sobre los alumnos(as), pero, ¿Hay algún proceso de detección para ubicar a estas maestras? ¿Para evaluar que capacitadas están en esta labor? Y ¿Para detectar a aquellas que no lo están? La discusión no apunta a si pueden las maestras realizar o no la evaluación, sino más bien, a si deben, ya que en documentos formales, estas actividades se adjudican al equipo de apoyo en colaboración con las maestras para que haya una intervención complementaria para los alumnos.

Las maestras mencionaron: pruebas pedagógicas, pruebas colegiadas y programas complementarios mismos que las psicólogas no mencionan (Véase las figuras 21 y 22), estos datos reflejan que las maestras tienen difuso el conocimiento específico de las herramientas que ocupan las psicólogas para realizar su trabajo.

Desde el enfoque actual la utilización de pruebas psicológicas ha sido restringida y prácticamente anulada por las críticas a esta práctica, sin embargo, desde el punto de vista de las maestras (21.15%) esta actividad fue la segunda más frecuente. Una psicóloga que mencionó si utilizarlas, cuando contestó al respecto dudó su respuesta, y en un primer momento negó realizar esta actividad, pero posteriormente mencionó utilizarlas. “No se están utilizando actualmente, cuando los alumnos no tienen un expediente o diagnóstico clínico, se realiza una exploración psicopedagógica porque uno de los requisitos para ingresar a la escuela es tener un informe clínico y no nos podemos

meter en ese aspecto a valorar por eso indago en su motricidad fina, sociabilización y su comportamiento” (P2), posteriormente dijo: “únicamente cuando un niño no tiene su diagnóstico clínico se aplican Binet, WISC. Pruebas psicológicas.” La psicóloga contestó nerviosa, tal vez por creer estar mencionando realizar una actividad no adecuada. No obstante en los lineamientos (2004) y en Escalante et al (2000), se especifica dependiendo de la necesidades educativas especiales del alumno(a), pueden en algunos casos utilizarse pruebas estandarizadas para recoger datos que brinden y complementen el perfil de fortalezas y debilidades del alumno(a) en torno al currículo. Aquí encontramos de nueva cuenta un buen motivo por el cual, el conocimiento de las actividades que tenemos que realizar y los medios que podemos ocupar, brindan seguridad y respaldo formal a las actividades.

Esta evaluación debe realizarse al inicio del ciclo escolar y debe integrarse en la carpeta pedagógica de cada niño y niña evaluado. Puede ser realizada mediante distintas técnicas e instrumentos, entre éstas:

- La observación del alumno o alumna en los distintos contextos: familiar, social, escolar y en el aula.
 - La revisión de los trabajos.
 - La entrevista del alumno o la alumna, a los padres o madres y/o maestros y maestras.
 - La aplicación de pruebas informales.
 - La aplicación de pruebas formales estandarizadas (por el área especializada).
- (DEE/SEP, 2002 b)

Las psicólogas no tienen un formato definido para plasmar los resultados de sus evaluaciones y en cada centro se estructura uno y/o se deja a cada profesionista elaborar la suya, lo cual puede provocar una visión difusa de su labor entre el personal de cada CAM-B. La psicóloga P2 señaló realizar una evaluación informal y tomar en cuenta los siguientes apartados en esta labor: “motricidad fina, atención, memoria, socialización, si escribe, si responde a una conversación”, y la psicóloga P4 dijo que el formato que utiliza se elaboró entre los miembros del equipo de apoyo, basandose en Escalante (2000), los apartados que lo estructuran son: 1.- Datos personales. 2.- Fecha de la aplicación de la evaluación. 3.- Motivo de evaluación. 4.- Técnicas e instrumentos aplicados. 5.- Apariencia Física. 6.- Antecedentes del desarrollo. 7.- Antecedentes heredo familiares. 8.- Desarrollo motor. 9.- Desarrollo del lenguaje. 10.- Historia médica. 11.- Historia escolar. 12.- Situación familiar. 13.- Situación actual. 14.- Competencia curricular. 15.- Estilo de

aprendizaje. Trabajo individual y grupal. 16.- Contenido de mayor interés en el niño. 17.- Nivel de atención. 18.- Estrategias de resolución de problemas. 19.-Tipo de motivación. 20.- Material didáctico. 21.-Contenido memorizado. 22.-Lo que le favorece y le dificulta en el aula. Entre ambas posturas hay diferencias evidentes que seguramente influyen en otras partes de proceso de atención.

En cuanto a los resultados sobre quien tiene acceso a los resultados de la evaluación y de qué manera lo tiene, dos maestras (M8 y M11) señalan no tener acceso a los resultados de la evaluación y aunque es ser un porcentaje bajo es inaudito que se presente esta situación, ya que la base para planificar el trabajo del docente son los resultados de las evaluaciones, si estas maestras no los poseen, como pueden realmente brindar educación de calidad a los alumnos(as).

Las psicólogas mencionan que a las maestras se les informa de los resultados de la evaluación psicopedagógica, ellas en su mayoría corroboran esta situación, lo cual supone tener líneas de comunicación entre ambos equipos en este renglón.

Acercas del proceso de *intervención* en estos centros, como se muestra en los datos sobre a quien se le da la prioridad en la atención, ambas profesionistas consideran que la prioridad la tienen los alumnos(as). Entre los datos de las maestras y psicólogas no hay coincidencia en el segundo y tercer puesto, para las maestras antes que ellas se encuentra la familia y las psicólogas opinaron lo contrario (Ver figura 26). Desde el lado de las maestras, ellas piensan que antes de que ellas requieran apoyo, las familias lo necesiten primero, porque no consideran que se deban involucrar sobremanera en su intervención y que las psicólogas consideren que el apoyo a las maestras por el contrario, es una necesidad prioritaria para la atención, por encima de la familia.

En esta población se refleja que las maestras den prioridad a la familia o requieran que a ésta se le atienda para que ellas se hagan cargo de los alumnos en mayor medida de tiempo y para las psicólogas es importante apoyar a las maestras, habría que ver de qué manera o en qué aspectos.

Algunas profesionistas en sus respuestas no refirieron a todas las opciones preestablecidas, como el caso de M12, quien sólo otorgó nivel de importancia al: alumno, familia y grupo, dejando fuera a las maestras y a la escuela. Esta situación la realizan seis participantes, y podría deducirse que se debe a que para ellas no se les considera a todas las opciones como elementos de atención (como sería lo deseable).

En lo tocante a quien(es) decide(n) las adecuaciones curriculares, se percibe de los datos, que son las maestras quienes realizan prioritariamente esta labor, las maestras en algunos casos mencionaron parte del personal que las apoya en este proceso, sin embargo su mención fue mínima, como M9 quien dijo: “si requieres apoyo lo solicitas”. Las psicólogas también preponderaron el papel de las maestras al respecto, pero señalan en mayor frecuencia a los distintos profesionistas que las apoyan, P1 señaló lo siguiente: “maestra de grupo (tienen la prioridad), directora (revisa avances) y equipo de apoyo”. Las maestras no perciben recibir tanto apoyo por parte del personal en esta actividad y las psicólogas sobrestiman su quehacer y el del demás personal al respecto.

De igual manera, para las maestras quien realiza las adecuaciones curriculares son en mayoría ellas (66.67%), mencionaron en algunas ocasiones a diversos profesionistas que las apoyan, pero la frecuencia con que se mencionaron fue relativamente baja, siendo la más frecuente la psicóloga con 11.11% (Véase la figura 28). Desde el punto de vista de las psicólogas, ellas y las maestras realizan en un nivel similar esta actividad, para ellas su participación en este proceso es considerable, mencionan también otros profesionistas con menor frecuencia que las maestras. Puede pensarse que las maestras se perciben en su mayoría solas en la responsabilidad educativa de sus alumnos(as), para ellas el apoyo que reciben en esta actividad es escaso y para las psicólogas las maestras tienen apoyo en su labor.

De manera general ambas profesionistas coinciden en el tipo de adecuaciones curriculares que realizan en estos centros. Ambas coinciden que las adecuaciones referente a lo físico ambiental, le otorgan un porcentaje bajo a las adecuaciones arquitectónicas que en la mayoría de los centros hay de primera instancia las adecuaciones necesarias para favorecer el acceso a los alumnos, a pesar del lugar donde se encuentran algunos de estos centros son: zonas mal ubicadas y en terrenos en desniveles que dificultan el acceso y movilidad (como es el caso del CAM se Tláhuac el de Milpa Alta). En cuanto a las adecuaciones curriculares de: acceso al currículo tanto maestras como psicólogas le asignan un porcentaje similar y sólo hay variaciones en menor medida. Por último respecto a las adecuaciones curriculares del currículo, ambas profesionistas indicaron en primer lugar la metodología y en segundo lugar coincidieron con la evaluación, dejando en últimos lugares los contenidos y propósitos. Esta situación muestra que ambas profesionistas están trabajando sobre las mismas necesidades e interviniendo bajo los mismos parámetros en cuanto a las adecuaciones curriculares. Por ende, puede considerarse de manera general que ambas profesionistas realizan prácticamente en el mismo porcentaje de los diversos tipos de adecuaciones, aunque la

pregunta al respecto sería, ¿Cómo se dividen este trabajo? Ya que en los apartados anteriores se percibía que en la mayoría no trabajan de manera conjunta.

En lo concerniente a cada cuando las psicólogas realizan la programación de sus actividades, como puede verse en los datos surgidos de las entrevistas de las psicólogas, por parte de la institución de manera general no se les exige a las psicólogas un tiempo estimado para preparar sus programaciones, en cada centro se realiza dependiendo de cada profesionista, puesto que entre las respuestas de estas profesionistas sólo hay una coincidencia. Por otra parte, estas profesionistas en sus respuestas señalaron que sus programaciones se las dan a conocer a la directora y a las maestras de grupo, no obstante algunas maestras negaron esto, como M11 que respondió lo siguiente en relación a la intervención de la psicóloga de manera grupal: “Nunca ha enseñado propósitos, se mete ve niños, si trabajó algo continua o cambia (muy impositiva en las actividades), da hoja de sugerencias y tengo que firmar la hojita”. En el manual del CAM (DEE/SEP, 1999) entre las funciones de la psicóloga sólo se menciona que ella debe mostrar a la directora su planeación no se establece explícitamente que se la deba dar a conocer a las maestras.

Sobre quien le provee los recursos que necesita las psicólogas en su trabajo, de los datos se percibe que no hay problema del abastecimiento de datos básicos para este profesionista, sin embargo esta provisión sólo se limita al material de papelería y si se necesita material extra o alguno específico ellas lo ponen. Como en su respuesta lo deja ver P4: “en ocasiones, la directora entrega papelería pero si tengo que realizar un mural yo compro la tela pellón”.

En relación a si las psicólogas brindan atención individual a los alumnos y que actividades realiza, los datos muestran que en la mayoría de estos centros si se realizan estas actividades por parte de las psicólogas, esta atención es indicada por la DEE/SEP (2002a), se le considera entre la gama de actividades que se pueden realizar:

Apoyo individual. Dependiendo de las necesidades se organiza en sesiones periódicas de uno o tres días a la semana. La duración de las sesiones se determina en función de los objetivos, las características del trabajo que se realice y las características de los alumnos. La atención individual resulta indicada cuando la situación del alumno requiere de un apoyo muy específico sobre todo cuando se trata de situaciones de comunicación y/o de adaptación, sin embargo,

ésta debe ser entendida como una situación que facilite a la alumna o alumno su inclusión e integración a un grupo.

La psicóloga P2 señaló lo siguiente en relación a la temática: “En ocasiones los niños con problemas emocionales, los padres me hablan cuando tienen problemas de comportamiento, no es lo normal o lo usual pero si llego a atenderlos (actualmente no se puede atender de manera individualizada). Los viernes realizo anotaciones, entrevistas, planeación y trabajo con los niños en mi cubículo” en su respuesta la psicóloga se mostraba temerosa y se percibió que adecuó su respuesta, las maestras de su centro confirman esta labor ya que afirmaron que la psicóloga tenía un día específico para este tipo de atención. De nueva cuenta encontramos con la misma profesionista que al no conocer sus actividades de manera formal se muestra insegura en sus respuestas.

Respecto a los motivos de intervención las maestras dan a conocer que son: problemas de conducta 25.64%, niños con crisis 25.64%, niños con tensión 12.82% y casos difíciles que ellas no pueden controlar 12.82%. Estos motivos son contemplados por las psicólogas de manera más global como problemas de conducta y emocionales.

En lo concerniente a si las psicólogas brindan atención de manera grupal y qué actividades realizan, el que dos maestras no hayan mencionado actividades de esta índole realizadas por la psicóloga parecen estar desconectadas de las actividades del personal en el CAM-B, puesto que a esta actividad se le ha dado mucha relevancia para el trabajo de las psicólogas. Reflejo de esto es el porcentaje de maestras que si señalan estas actividades (84.62%), la mayor frecuencia de actividades en trabajo de contenidos en grupos (28.21%) y por si fuera poco, en el trabajo en grupos fue el espacio más mencionado con 37.61%.

Entre maestras y psicólogas se corrobora la información, pues aunque las psicólogas sólo mencionan tres actividades, las actividades que indican las maestras parecen surgir de estas tres. Especificando, las maestras señalan, actividades de contenido y de tipo afectivas y/o respeto, las psicólogas señalan por su parte actividades surgidas de los programas: eduquemos para la paz y el de ecología, se deduce entonces que los programas especifican intervención en grupos de parte de la psicóloga del CAM-B. Actividades relacionadas con el teatro parece ser producto de talleres complementarios más específicos e independientes de los establecidos de manera rigurosa por la SEP.

También se mencionó: apoyo a grupos sin maestra, ésta sin duda es una necesidad del servicio imprevista y la cual se tiene que resolver con el material humano disponible, situación en la cual están las psicólogas en el CAM-B, al igual que otros profesionistas del equipo de apoyo, aunque la maestra de apoyo es la ideal para cubrir este imprevisto, dependerá de cada CAM-B organizarse al respecto.

La mayoría de las maestras (84.62%) mencionaron que la psicóloga de su plantel si les dan sugerencia para el trabajo con sus alumnos(as), sin embargo las respuestas de las psicólogas no corroboraron esta información ya que sólo una mencionó una respuesta específica y las demás señalaron situaciones diferentes a la indagación. Esta situación se debe a que las psicólogas minimizan su labor en este aspecto ya que utilizan medios de comunicación menos formales y organizados (estas formas son 36.27%: las maestras piden las sugerencias, observaciones y comentarios al momento, plática con maestras y no hay tiempo de planear) mientras que las maestras pudiesen considerar esas intervenciones como un apoyo complementario en su labor. No obstante en los diferentes documentos citados que tratan de especificar las funciones del psicólogo en los CAM-B, explícitamente mencionan como una de las funciones de estos profesionistas es la de asesorar al personal docente y situando para esta labor espacios formales como las reuniones de trabajo técnico.

De manera general, psicólogas y maestras en su mayoría comparten esta visión de que la psicólogas no realizan otras actividades fuera de los CAM-B que no sean para recibir capacitación en los programas complementarios de la SEP o de carrera magisterial, sólo faltaría analizar algunas respuestas poco frecuentes que mencionaron que la psicóloga de su plantel realiza: vistas a instituciones, pláticas y entrevista inicial, las cuales son inusuales en el trabajo de estas profesionistas por lo cual pede pensarse que son casos especiales.

En cuanto a si la psicóloga brinda orientación a los padres de familia, todas las participantes lo afirmaron (en algunos casos sólo se le mencionó a ella como la encargada de este servicio). Esta situación es establecida en los diferentes documentos que se refieren a las actividades del personal en los CAM-B y de acuerdo a la aportación de las participantes, es una de las actividades que más realiza la psicóloga, aspecto también contemplado por la DEE/SEP(1999) entre sus funciones como: “Establecer y mantener relaciones interpersonales con alumnos y padres de familia” y “Participar con el personal docente y paradocente en la organización del asesoramiento a los padres de familia”.

En cuanto a si las psicólogas realizan actividades para armonizar el trabajo entre el equipo docente y el equipo de apoyo, la mayoría de las maestras (53.85%) no perciben que las psicólogas realicen este tipo de intervención.

Las maestras que si mencionan este tipo de intervención lo concretizan en las juntas de consejo técnico por medio de actividades surgidas de los talleres complementarios. Los datos de las psicólogas (75%) corroboran esta situación ya que en su mayoría señalaron realizar actividades de los programas complementarios e indicaron que las realizan en las juntas de consejo técnico. Tal vez este sea un motivo por el cual algunas maestras no perciban actividades de ésta índole, puesto que en las juntas de consejo técnico participan todos (docentes y equipo de apoyo) en la realización de actividades y no alguien específicamente.

Las psicólogas mencionaron la actividad de manejo de información con profesores para aclarar situaciones (P1), actividad que en ninguna de las respuestas de las maestras se mencionó, esta situación se debe al punto de vista que tiene la psicóloga en esta actividad, la cual considere pertinente pero, para las maestras no sea tan relevante y falte un medio organizado más formal.

En referencia a la *evaluación de la intervención de las psicólogas*, las respuestas entre maestras y psicólogas coinciden, para las maestras en su mayoría (61.54%) perciben que si se realiza este proceso y las psicólogas en un 75% lo corroboran, sin embargo, hay variedad en las respuestas en cuanto al personal que realiza esta evaluación. Los tres profesionistas más mencionadas tanto por las maestras como por las psicólogas son; la maestra de grupo, la directora y el equipo de apoyo, pero éste último es muy global por que no especificaron quienes lo conforman. Con base en los datos no hay un proceso de evaluación explícito para el personal del centro de la intervención de las psicólogas en el CAM-B. ¿Pasará esta situación con los demás integrantes del personal en el CAM-B?

Reflejo de la situación anterior, se observa en las respuestas de las maestras referentes al tiempo en que se realiza esta práctica, y si bien parece que de manera trimestral se realiza este proceso, hubo más respuestas globales o diferentes en su mayoría (mensual, cada seis meses y cada quince días con un total de 60%). Todo lo anterior no coincidió con las respuestas de las psicólogas, ya que ellas no mencionan ningún tiempo específico; una dijo trimestral, otra cada seis meses y sólo una dijo: al término de los programas, respuesta demasiado ambigua.

Puede verse entonces que en los CAM-B de la muestra no se realiza una evaluación de la intervención de las psicólogas, aunque las maestras piensan en su mayoría que si existe. ¿No existe retroalimentación basada en datos para las psicólogas?

Un porcentaje considerable de las maestras (53.85%) desconoce los criterios para la evaluación de las psicólogas, aunque como ya se había señalado parte de esta situación depende de observar que las psicólogas no mencionan tener un proceso de evaluación de su intervención.

En una ocasión (5.13%) se mencionó por criterio: “Su profesionalismo y entusiasmo “(M3), no puede tenerse esta respuesta por un criterio válido para evaluar a un profesionista en cualquier campo de acción, por que el ser entusiasta no es sinónimo de realizar sus actividades de la manera más adecuada y ser profesional, implica determinadas variables formativas y distintos enfoques sobre esta visión, por lo cual esta situación llega a ser en determinado momento sólo algo deseable.

Se dijo también sólo en una ocasión, que esta evaluación se realiza con base en los lineamientos y reglamentos del CAM-B, el problema de esta situación es que fue escaso el nombramiento de estos documentos y además se percibió que no se les trabaja de la mejor manera, como se ha demostrado anteriormente.

Por último, en la cuestión de la *percepción de del trabajo del psicólogo en los CAM-B*, específicamente en los conocimientos que debe poseer un(a) profesionista para laborar ahí, hubo dos maestras (15.38%) que no mencionaron en sus respuestas conocimientos, pero si características personales y cuatro maestras (30.77%) mencionaron en sus respuestas conocimientos y cualidades a la par, las características personales de un profesionista es una necesidad en ocasiones tan importantes como los mismos conocimientos para algunas maestras (46.15%) y psicólogas (25%). Esta situación también se percibe en el manual (DEE, 1999) por que en el apartado del puesto de psicólogo se mencionan algunas actitudes que debe poseer.

Maestras y psicólogas preponderan el conocimiento de las características de las personas con capacidades diferentes o alumno(as) con NEE con discapacidad. Esta situación se presenta ya que al tener grupos con alumnos(as) tan diversos, el apoyo que se necesita es apoyo para atención a la diversidad.

Las maestras mencionaron en segundo lugar métodos pedagógicos (conocimientos no mencionados por las psicólogas), en este sentido las maestras parecen reclamar ayuda de las psicólogas o las psicólogas no apoyan tanto al respecto desde el punto de las maestras.

Las maestras mencionaron siete áreas del conocimiento más que las psicólogas, aquellos que tienen que ver con: métodos pedagógicos, principios y filosofía de la educación especial, observación, medicamentos, dinámica de la familia de un niño con discapacidad, manejo de grupos y adecuaciones curriculares. Algunas de estas áreas son básicas para cualquier profesionalista de educación especial como filosofía y principios de esta educación y dinámica de familias con un niño con discapacidad.

Con relación a las principales actividades del puesto de psicólogo(a), hubo una maestra que dijo: “no sé lo que realiza la psicóloga” (M2), es un porcentaje bajo, sin embargo llama la atención por que ella es responsable de un grupo de alumnos(as) y si no conoce este dato (que pudiésemos pensarse básico), entonces ¿Cómo realiza su trabajo? ¿Qué tan adecuada puede ser su labor con sus alumnos(as)?

Nuevamente encontramos que entre las respuestas de las maestras y las psicólogas no hay tanta similitud, salvo el que ambas consideran que la principal actividad de las psicólogas en el CAM-B es la orientación a padres de familia.

Llama la atención que las maestras hayan mencionado más variedad de actividades que las psicólogas, de esto podemos deducir que entre ambas hay una preponderación diferente de las actividades de las psicólogas en el CAM-B. Ambas profesionalistas conciben de manera diferente las actividades del puesto y por ende las expectativas son diferentes también sobre lo que deben esperar.

CONCLUSIONES.

Esta investigación se planteó la pregunta: ¿Cuáles son las funciones del puesto del psicólogo(a) educativo(a) en el Centro de Atención Múltiple Básico (CAM-B) que ofrece en servicio de educación primaria? Lo que se encontró de la muestra analizada fue que las psicólogas participantes de manera general, revelaron no tener un conocimiento claro y preciso sobre sus funciones en esta institución, ya que en sus respuestas mostraron inseguridad y/o desconocimiento. Parte de esta situación se debe a que mostraron desconocer aquellos documentos editados por las autoridades con el fin de esclarecer el funcionamiento de estas instancias educativas.

Sin embargo, esta circunstancia no fue exclusiva de las psicólogas, ya que también las maestras de grupo de la muestra reflejaron esta deficiencia, desconociendo los documentos mencionados, mostrando de igual manera incertidumbre en sus funciones y también en las de la psicóloga de su plantel.

Estas condiciones generan problemáticas como las siguientes:

- No hay manejo adecuado de los nuevos conceptos desprendidos del enfoque actual (los cuales se especifican en los lineamientos en sus diferentes ediciones 2002a, 2002b y 2004). Maestras y psicólogas, educadoras de nuestra comunidad sin este conocimiento, es igual a escuela y trabajo sin fundamento y práctica desligada del contexto educativo actual.
- Estas profesionistas (en su mayoría) están trabajando sin fundamento y análisis de sus funciones, por lo cual mostraron inseguridad en sus respuestas y desconocimiento de sus actividades y de algunas de sus compañeras (específicamente en la relación maestra - psicóloga).
- Las profesionistas participantes no mostraron interés por analizar los documentos oficiales en sus diferentes ediciones, con lo cual se puede observar que no hay análisis sobre como ha sido el proceso evolutivo de su función en la institución, lo que sin duda apoya al conocimiento de las funciones.
- Tanto las maestras como las psicólogas, discrepan en las actividades que tiene que realizar el puesto de la psicóloga en estos centros, esta situación repercute en lo que esperan ambas. La falta de un marco rector que regule las actividades y muestre al personal de manera clara las funciones de todos los implicados en

este espacio laboral, provoca desconocimiento, inseguridad y expectativas laborales erróneas.

- Fue evidente la preocupación y trabajo que mantiene la SEP, en cuanto a la actualización del personal de estos centros, se considera que solo faltaría que estas actividades se enfocaran al trabajo de los documentos (ya mencionados a lo largo del marco teórico y de los resultados, como aquellos que tratan de dar claridad las funciones del personal de los CAM-B), para ligar ideas y esclarecer prácticas.
- Los datos determinaron que en relación a las adecuaciones curriculares, la responsabilidad es en mayor medida de las maestras participantes y en este proceso las psicólogas las apoyan más que cualquier otro integrante del equipo multidisciplinar.
- Las psicólogas participantes declararon no tener un reglamento preciso de cuando realizar la programación de sus actividades.
- Falta clarificar a las maestras de grupo, los mecanismos y criterios que se utilizan en la evaluación de la intervención de las psicólogas participantes.

En relación al objetivo general planteado para el presente estudio, se puede precisar lo siguiente:

- **Objetivo General:** Identificar y describir las funciones del puesto del psicólogo(a) en los Centros de Atención Múltiple que brindan el servicio de educación primaria (CAM-B) y que están regidos por el D.F. Al respecto en la discusión se muestran la variedad de actividades que realizan las psicólogas, sin embargo como ya se comentó al inicio de este apartado, no fueron claras entre las psicólogas de cada uno de los centros de la muestra, esta situación tiene que ver con la falta de definición de las líneas de trabajo que ellas tienen que realizar en los CAM-B.

Respecto a los objetivos específicos que se desprenden del objetivo general han quedado descritos en los apartados de resultados y análisis de datos.

Como quedó establecido por los datos, las problemáticas que emergieron sobre las actividades de las psicólogas (y maestras de grupo participantes), no tienen su origen en la falta de documentos que especifique o traten de especificar la organización laboral

en los CAM-B, a pesar de que existen estos esfuerzos (documentos de la DEE y la SEP; 1999, 2002a, 2002b y 2004), los participantes implicados los desconocen o no les otorgan importancia. Por lo tanto, las autoridades deben de poner atención al respecto y buscar mecanismos por los cuales estos documentos sean; primero, conocidos por todo el personal y posteriormente llamativos para su análisis. Podría darse el caso que dentro de la redacción de estos documentos se recabaran casos concretos de algunos profesionistas activos (lo cual ayudaría a su identificación plena), pueden igualmente aprovecharse las posibilidades tecnológicas actuales buscando que cada uno de estos documentos sean debatidos en foros permanentes en portales de Internet ó buscar que los propios implicados se hagan partícipes de buscar soluciones para plasmar la importancia que tiene conocer de manera formal las funciones dentro de la escuela (murales, caricaturas, artículos etc.).

La presente investigación de corte cualitativo, proporcionó profundidad de los datos de las maestras respecto a las funciones de las psicólogas, también permitió la indagación de las actividades que realizan las psicólogas en su contexto laboral. Para esta investigación fue importante la participación de las maestras de grupo, porque es una de las profesionistas con quien la psicóloga tiene mayor contacto y sirvió contrastar datos.

Consideramos que el método establecido en la presente investigación fue adecuado porque se pudo profundizar en cada uno de los aspectos contemplados en las encuestas, siendo ésta una herramienta guía para las entrevistas y por el tiempo y actividades de las participantes facilitó la recolección de los datos. Hay algunas situaciones que puntualizar, primero, por supuesto que los datos de esta investigación no buscan generalizar, pero sirven de reflejo de lo que acontece en estos centros educativos, las personas que están familiarizadas con las actividades y responsabilidades que se tienen allí, pueden entender que se tiene que ser muy cuidadoso con la manera de allegarse de los datos (hablando en el sentido de tiempo), ya que la carga laboral es evidente y no siempre los implicados directos tienen tiempo excepcional para otorgar a los estudios como este.

Las ventajas de esta investigación es que sirve como instrumento de análisis y reflexión para los psicólogos educativos interesados en laborar en los CAM-B, ya que muestra de manera concreta las actividades que este profesional realiza y en que medida las lleva a cabo, al igual que los problemas que surgen en su práctica concreta, lo cual ayuda a percibir y analizar la formación profesional de cada interesada(o) con miras de

adecuarse en este contexto laboral. Estudios de estas características resultan por tanto, provechosos para las nuevas generaciones interesadas en explorar las diferentes opciones laborales en su camino naciente para perfilar sus planes laborales.

Y para las (los) psicólogas(os) que ya tienen varios años de experiencia laboral, inmersos o no en esta área de atención, este estudio sirve de guía y evidencia del cambiante papel del psicólogo(a) educativo en éstas instituciones públicas, de acuerdo a los diferentes enfoques implantados con la finalidad de mejorar la atención de los alumnos quienes necesitan el servicio. Las metas de esta área educativa son largas y ambiciosas y la consumación final no tiene distancia, esfuerzos por evaluar y esclarecer sus prácticas resultan valiosos como evidencia de este proceso evolutivo.

De acuerdo a lo anterior, algunas de las líneas de trabajo desprendida del este estudio son las siguientes:

- En esta investigación no se tomaron aquellos CAM-B que no cuentan con el puesto de psicólogo(a), por lo tanto un estudio comparativo para saber qué es lo que hacen en estos centros para saldar la falta de este integrante, podría ser un estudio importante.
- De igual manera, una investigación que busque comparar el desempeño de psicólogos educativos con el de psicólogos generales, que ocupan el puesto de psicólogo(a) en los CAM-B, ayudaría a establecer si hay diferencias significativas y de qué tipo.
- Indagar sobre el desempeño de aquellos profesionistas en psicología educativa, que laboran como maestros de grupo, sería un estudio igual de importante para conocer las dificultades tanto laborales como formativas que presentan.

Para nosotros, la realización de esta investigación satisfizo nuestra necesidad de conocimiento sobre esta área laboral, específicamente de las funciones conferidas a los egresados de nuestra licenciatura. No obstante, conforme nos adentramos al conocimiento de este ambiente laboral, nuestras interrogantes proliferaron en cuanto a los motivos de por qué la falta de psicólogos(as) en estos centros, conocemos (someramente tal vez) la situación socioeconómica que atraviesa nuestra nación y las desavenencias que siempre han estado latentes en lo que a educación corresponde, lo cual influye para originar esta situación, sin embargo, nos llena de contrariedad el saber que el puesto de psicólogo(a) al cual le concedemos un valor incuestionable, no está ocupado en funciones en muchos de estos centros educativos.

Al conocer más sobre este tema y analizar aquellos casos en los cuales las psicólogas no se desempeñan como debieran, por desconocimiento de lo que la institución les delega, nos lleva a pensar que hemos contribuido un algo de nuestra parte para modificar esta situación, ya que al estar entrevistado a nuestras futuras colegas fuimos notando como se cuestionaban su práctica y surgía curiosidad del porque preguntábamos lo que preguntábamos, estamos seguros que por lo menos una de ellas se remitirá a este estudio para conocer los detalles de la misma y encontrarse por ende con nuestras aportaciones al respecto.

Referencias

Bibliográficas

- Acle, T. G. (1993-1994). Papel del psicólogo en el campo de la Educación Especial. Integración: revista del Instituto de Psicología y Educación, U. V. 5 y 6, 1-10.
- Alarcón, H. L. & Zamudio, A. L. (2001). *Perfil del Psicólogo Educativo en la Integración Escolar*. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa, México: UPN, Unidad Ajusco.
- Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares (Cap. 1) (s.f.). En Secretaría de Educación Pública. Carrera Magisterial (Eds.)(2000). *Antología de Educación Especial: evaluación del factor preparación profesional* (pp. 21-27). Autor.
- Baptista, P., Fernández, C. & Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez J., & Pegalajar, M. (1999). *Modelos de Análisis de la investigación Educativa*. Sevilla: Alfar
- Carlos, J. (1992). *Propuesta de perfil profesional para el psicólogo educativo. Documento del departamento de psicología educativa*. México: Facultad de Psicología UNAM
- Castañeda, M. (1992). Perfil de egreso deseable en la Psicología Educativa. (pp. 301-314). En Urbina, J. (Comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México. Facultad de Psicología UNAM.
- Celedonio, C. (2001). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial: evaluación e intervención*. (3a. ed.). Madrid: CCS.
- Dirección de Educación Especial. (1998). *Proyecto general de la Educación Especial en México fase 2*. México: Autor.
- Dirección de Educación Especial (Ed). (Agosto, 2004). *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal. Documento de trabajo*. México: Autor.
- Dirección de Educación Especial/Secretaría de Educación Pública (Eds.). (1994 a). *Cuaderno de Integración Educativa N. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México*. México: Autor.

- Dirección de Educación Especial/Secretaría de Educación Pública (Eds.). (1994 c). *Cuaderno de Integración Educativa N. 3 Declaración de Salamanca y de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. México: Autor.
- Dirección de Educación Especial/Secretaría de Educación Pública (Eds.). (1994 d). *Cuaderno de Integración Educativa N. 4 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. México: Autor.
- Dirección de Educación Especial/Secretaría de Educación Pública. (1999). *Manual de Organización de los Centros de Atención Múltiple*. México: Autor.
- Dirección de Educación Especial/Secretaría de Educación Pública (Eds.). (2002a, agosto). *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial. Versión Preliminar*. México, D. F.: Autor.
- Dirección de Educación Especial/Secretaría de Educación Pública (Eds.). (2002b, noviembre). *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial. Documento de trabajo*. México, D. F.: Autor.
- Dirección General de Educación Especial, Subsecretaria de Educación Básica & Secretaria de Educación Pública. (Eds.). (1992). *Integración Educativa*. México, D.F.: Autor.
- Escalante, H. I., Escandón, M. M., Fernández T. L., García, C. I., Mustri, D. A. & Puga V. I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. México-España.
- Espinosa, C. M. (2001). *La integración educativa en los Centros de Atención Múltiple. Tesis de Maestría en Educación con campo en Planeación Educativa*, México: UPN unidad 099 Oriente.
- González, E (1999). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: CCS
- Guajardo, E., (1998). Reorientación de la Educación Especial en México 1993-1998. En *Seminario Taller Regional sobre: La Gestión del cambio en el área de Necesidades Educativas Especiales* (1998, Abril, 20-24). Mel Aiscow. Santiago de Chile: México.
- Harsch, C. (1988) *Identidad del Psicólogo*. (3a. ed.). México: Pearson Educación.
- Jacobo, Z. y Villa, M. (Comps)(1998). *Sujeto, Educación Especial e Integración. Historia, problemas y perspectivas* (pp. 75-83). UNAM-Iztacala-UABC. México.

- Jaitin, R. (1988). *El psicólogo educacional, el educador y la institución. Abordaje del proceso educativo. Abordaje del proceso educativo*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Klingler, C. (2000). Educación Especial en México. En Shea, T., y Bauer, A. *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. (2a. ed.) (pp. 459-462): Mc Graw-Hill.
- La integración de los más pequeños (1997). En Secretaría de Educación Pública. Carrera Magisterial (2000) (Eds.). *Antología de Educación Especial: evaluación del factor preparación profesional*. (pp. 29-34). Autor.
- Liceaga, J. (1999). *La educación especial en México: Objetivos y proyectos*. México: DEE/SEP.
- Manjón D. & Vidal, J. (1998). *Evaluación e informe Psicopedagógico. Una perspectiva curricular (1)*. Madrid: EOS.
- Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (*adaptado para el español por Editorial El Manual Moderno*) (2a. ed.)(2002). México: Manual Moderno.
- Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. 3. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (2a ed.) (pp. 21-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, A. (2000). *Propuesta de Atención a niños con parálisis cerebral espástica, dirigida a maestros especialistas del centro de atención múltiple*, Tesina de Licenciatura en Transtornos Neuromotores: México: Normal de Especialización.
- Morales, S., Contreras, J., Elizarraraz, A., Espinosa, C., Farha, I., e Izquierdo, E. (2000). Fundamentos y orientaciones para el Diseño de Fichas de Adecuaciones Curriculares. Documento Interno. En Carrera Magisterial/Secretaría de Educación Pública. *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial* (137-159). México: SEP.
- Moreno, M. (1999). *Introducción a la Metodología de la Investigación Educativa II*. México: Progreso.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago: Autor.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990, 5 & 6 de Marzo). *Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtiem, Tailandia: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1993, diciembre). *Declaración de Nueva Delphi*. Autor
- Ortiz, M. (1998). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En M., Verdugo. *Personas con Discapacidad* (pp. 37-78). España: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México, D. F.: Autor.
- Selvini, P. M., Cirillo, S., D'Etorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F. & Nichele, M. (1986). *El mago sin magia: como cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela* (5a. ed.). Barcelona, España: Paidós Educador.
- Verdugo, M. (1998). *Las personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadas*. (2a. ed.). España: Siglo XXI.

Hemerográficas

- Acle, T. G. (1993-1994). Papel del psicólogo en el campo de la Educación Especial. *Integración: revista del Instituto de Psicología y Educación, U. V.* 5 y 6, 1-10.
- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la Educación Inclusiva: Una visión de la Discapacidad. *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Universidad Interamericana. (2004, julio). 1-20.
- Ángeles, P (2000) Consideraciones sobre las características de la integración educativa en educación básica. *Educación Especial. Planteamientos y experiencias exitosas en la atención a las Necesidades Educativas Especiales*, 40 - 50.
- Arné, G. C. (1999). La identificación de las Necesidades Educativas Especiales del alumno: Modelo, criterios e instrumentos. *Educación Especial: una Escuela para Todos*. (2000, noviembre-diciembre), 3, 57-64.
- Campos, F. (1995). El rol del psicólogo de la educación. *Papeles del psicólogo*, 63, 46-48.

- Cruz, V. D., Díaz, M. E., Gallo, Á. E. & Vázquez, J. P. (2000, noviembre-diciembre). Formación docente desde el centro del trabajo [Fortalecimiento de los procesos reflexivos]. *Educación Especial: una Escuela para Todos*, 3, 25-34.
- Guajardo, E. (Octubre-Diciembre) (1999). La inclusión e integración educativas en el mundo. Implicaciones teóricas metodológicas y sociales. Recuperado el 24 de noviembre del 2004 de <http://www:educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/dirreed.htm>.
- López, M. (2003). La torre de Pisa ¿es una torre defectuosa o una torre particular? La diversidad humana como elemento de valor. *En Educación y Sociedad. Órgano de difusión de la unidad 241 de la UPN, San Luis Potosí, época 4, año 2, 4.*
- Medrano, A. N. & Valdés, M. K. (2000, noviembre-diciembre). Voz del maestro. *Educación Especial: una Escuela para Todos*, 3, 35-40.
- Rueda, B. (1987). El papel del psicólogo en la escuela. *Perfiles Educativos*, 35, p. 38-48.

Anexos

Anexo 1

Entrevista abierta a un psicólogo del CAM-B.

Población:

- 1.- ¿Dónde realizó sus estudios profesionales?
- 2.- ¿Cuál fue su área de especialización?
- 3.- ¿En qué año egreso?
- 4.- ¿Cuánto tiempo lleva laborando en el CAM?
- 5.- ¿Qué actividades realiza un Psicólogo dentro de los CAM?
- 6.- ¿Quién te dijo qué debías hacer? ¿Hay algún manual que especifique tus actividades?
- 7.- ¿Qué opinas de él?
- 8.- ¿Haces otras actividades no descritas en el manual? ¿Cuáles?
- 9.- ¿Cuál consideras que es tu principal actividad en esta institución?
- 10.- ¿Por qué decidiste trabajar aquí?
- 11.- Desde tú punto de vista: ¿Qué conocimientos necesita un Psicólogo para trabajar en un CAM?

Anexo 2.

Lista de los Centro de Atención Múltiple Básicos de la muestra.

No de cuadro	Centro de atención múltiple	Ubicación
1.-	CAM No. 66	Tláhuac
2.-	CAM No. 41 (T. V)	Muyuguarda, Xochimilco
3.-	CAM No. 15	Psiquiátrico Juan N. Navarro
4.-	CAM No. 55	Iris, Coyoacán.
5.-	CAM No. 36	Zapotecas. Coyoacán.

Anexo 3.

Lista de sujetos

Código	Sujeto	CAM donde labora	Entrevista
M1	Maestra de primero (a).	CAM-B (A)	G2 (A)
M2	Maestra de primero (b)	CAM-B (A)	M2 (A)
M3	Maestra de tercero	CAM-B (A)	G3 (A)
M4	Maestra de primero	CAM-B (B)	M7(B)
M5	Maestra de tercero	CAM-B (B)	M8(B)
M6	Maestra de primero	CAM-B (C)	M9 (C)
M7	Maestra de tercero	CAM-B (C)	M10 (C)
M8	Maestra de primero	CAM-B (D)	M12 (D)
M9	Maestra de tercero	CAM-B (D)	M11 (D)
M10	Maestra de primero (a)	CAM-B (E)	M13 (E)
M11	Maestra de primero (b)	CAM-B (E)	M16 (E)
M12	Maestra de tercero (a)	CAM-B (E)	M14 (E)
M13	Maestra de tercero (b)	CAM-B (E)	M15 (E)
P1	Psicóloga	CAM-B (A)	MG (A)
P2	Psicóloga	CAM-B (C)	MG (C)
P3	Psicóloga	CAM-B (D)	MG (D)
P4	Psicóloga	CAM-B (E)	MG (E)

Cuestionario.

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer cuáles son las funciones del psicólogo en el Centro de Atención Múltiple (CAM) Básico que proporcionan el servicio de Educación Primaria.

Este cuestionario deberá ser contestado únicamente por psicólogos(as) que; estén contratados y cubran el puesto del psicólogo dentro de estas instituciones.

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

Instrucciones:

- Lea cuidadosamente las preguntas antes de contestar.
- Las preguntas se contestan señalando el paréntesis de la opción mas adecuada o de forma abierta según cada una lo indique.

Por su colaboración gracias.

Cuestionario

Edad: _____ Género: Masculino () Femenino () Fecha: _____

Niveles educativos: _____

Población atendida: _____

1.-Institución en donde realizó sus estudios profesionales:

- () UAM
- () UNAM
- () UPN
- () Normal Superior
- () Normal de Especialización
- () Otra _____

Especifique

2.- El área en que se especializó fue:

- () Psicología Clínica
- () Psicología Educativa
- () Psicología Social
- () Otra _____

Especifique

3.- Año de egreso: _____

4.- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el CAM-B?

Años _____ Meses _____

5.- ¿Existe algún manual o documento que especifique sus funciones en el CAM- B?

Si () No () (pase a la pregunta 8)

Especifique, ¿Cuál es ese manual o documento?: _____

6.- Anote las tres principales actividades que realiza según este manual o documento.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

7.- En la práctica, ¿Realiza otras actividades que no sean señaladas en este manual o documento?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuáles?

¿Por qué?

8.- Cuándo ingresó a trabajar en esta institución, ¿Cómo se enteró de de las actividades que tenía que realizar?

9.- ¿Considera usted que realiza actividades que no tengan que ver con su puesto?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuáles?

¿Por qué?

10.- ¿Ha trabajado o trabaja en educación especial, en otra institución o servicio que no sean los CAM- B?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Dónde? _____

¿Cuántos años? _____

¿Qué puesto tenía o tiene? _____

11.- ¿Ha asistido a cursos de actualización, diplomados, especializaciones o maestrías?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Por qué? (Puede marcar más de una opción)

- () La institución me lo pidió
- () En mi especialidad no tomaron esos temas
- () La necesidad de resolver un problema específico
- () Interés personal
- () Otro: _____

Especifique

¿Sobre qué temas fueron los cursos, diplomados, especializaciones o maestrías?

Curso, diplomado, especialización o maestría en:	La Institución donde lo(a) realizó fue:

12.- ¿Quién(es) participa(n) en la determinación del ingreso de un(a) alumno(a) al CAM-B? (puede marcar más de una opción):

La manera en que lo hace es:

() Maestro(a) de grupo

() Padres de familia

() Alumno(a)

() Director(a) del plantel

() Psicólogo(a)

() Otro(s):

Especifique

13.- Para realizar las evaluaciones psicopedagógicas a los alumnos(as) del CAM-B, ¿Qué instrumentos o técnicas emplean?

14.- De las actividades que mencionó para realizar las evaluaciones psicopedagógicas, ¿Cuál(es) usted realiza?:

15.- ¿Utiliza algún formato para plasmar los datos de la evaluación psicopedagógica?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Qué apartados considera? _____

¿Quién se lo proporcionó? _____

16.- ¿A quién(es) se da(n) a conocer los resultados de la evaluación psicopedagógica? Y especifique la forma en que se hace. (Puede marcar más de una opción):

La manera en que lo hace es:

() Maestro(a) de grupo

() Padres de familia

() Alumno(a)

() Director(a) del plantel

() Psicólogo(a)

() Otro(s):

Especifique _____

17.- Cuando ya se tienen los resultados de la evaluación psicopedagógica. ¿Usted hace sugerencias para el trabajo con los alumnos(as) a los maestros de grupo?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Cómo se da este proceso?: _____

18.-Después de la evaluación ¿En quién se centra la atención? (marque de mayor a menor con números del 1 al 5, 1 para quien se centra la mayor atención y así sucesivamente hasta llegar a 5).

() Alumno

() Maestro

() Escuela

() Grupo

() Familia

19.- Cuando se determina hacer adecuaciones curriculares ¿Quién(es) decide (n) está(s)? (Puede marcar más de una opción):

- Maestro de grupo
- Maestro de apoyo
- Psicólogo
- Otro: _____
Especifique

20.- ¿Quién (es) realiza(n) las adecuaciones curriculares? (Puede marcar más de una opción):

- Maestro de grupo
- Maestro de apoyo
- Maestro de educación física
- Maestro de taller
- Trabajador social
- Padres de familia
- Psicólogo

- Otro _____
Especifique

21.- ¿Qué tipo de adecuación curricular plantea(n) con mayor frecuencia en el momento de la intervención? (marque dentro de los paréntesis sus opciones, puede marcar más de una opción):

- a. Físico ambiental
 - Arquitectónicas
 - De mobiliario y equipo
 - Auxiliares personales

- b. De acceso al currículo
 - Lenguajes alternativos
 - Adaptación de textos
 - Adaptación de material gráfico

- c. Del currículo
 - Propósitos
 - Contenidos
 - Metodología
 - Evaluación

22.- ¿Brinda atención de manera individual a los alumnos?

Si No (pase a la siguiente pregunta)

¿Qué actividades realiza y en qué espacios del CAM-B?

23.- ¿Brinda atención de manera grupal a los alumnos?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Qué actividades realiza y en qué espacios del CAM-B?

24.- ¿Sobre que temáticas orienta a los padres de familia?

25.- ¿Realiza actividades para armonizar el trabajo entre el equipo docente y el equipo de apoyo?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Qué actividades realiza?

26.- ¿Entre sus funciones existen actividades fuera de la escuela relacionadas con el trabajo del CAM-B?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Qué actividades son?

27.- ¿Los programas que se realizan para el trabajo con los alumnos son evaluados?

Si () No () (pase a la pregunta 27)

¿Por quién (es)? (puede marcar más de una opción). La manera en que lo hace es:

- () Maestro de grupo _____
- () Padres de familia _____
- () Alumno _____
- () Director del plantel _____
- () Psicólogo(a) _____
- () Otros: _____
Especifique _____

28.- Esta evaluación se realiza cada:

- () Semana.
- () Mes.
- () Tres meses.
- () Seis meses.
- () Otro: _____
Especifique _____

29.- ¿Qué criterios utiliza para evaluar su intervención?

30.- ¿La programación de las actividades que lleva a cabo las realiza en forma?

- () Diaria
- () Semanal
- () Quincenal
- () Mensual
- () Semestral
- () Otra: _____
Especifique _____

31.- ¿A quién(es) tiene que dar a conocer esta programación?

- () Director del plantel
- () Maestro de grupo
- () Equipo multidisciplinario
- () Supervisor de zona
- () Otro: _____
Especifique _____

32.- ¿La Institución le proporciona recursos materiales para realizar su trabajo?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Quién se los proporciona y de qué manera?

33.- ¿Qué conocimientos considera usted que debe poseer el psicólogo que trabaje o desee trabajar en los CAM-B?

34.- En su práctica laboral en el CAM-B, ¿Utiliza pruebas psicológicas?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuál(es)?:

35.- ¿Qué otros instrumentos, mecanismos o formas de evaluación utiliza en su práctica laboral en el CAM-B?

36.-Las tres principales actividades que realiza dentro del CAM-B son:

1.- _____

2.- _____

3.- _____

Observaciones y Comentarios

Cuestionario.

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer cuáles son las funciones del psicólogo(a) en el Centro de Atención Múltiple (CAM) Básico que proporcionan el servicio de Educación Primaria (CAM-B).

Este cuestionario deberá ser contestado únicamente por los(as) maestros(as) de grupo que trabajen en un CAM-B y que tengan a su cargo el grado de: primero ó tercero (ó equivalentes dependiendo de la formación de grupos de cada centro).

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

Instrucciones:

- Lea cuidadosamente las preguntas antes de contestar.
- Las preguntas se contestan señalando el paréntesis de la opción mas adecuada o de forma abierta según cada una lo indique.

Por su colaboración gracias.

Cuestionario

Edad: _____ Género: Masculino () Femenino () Fecha: _____

Niveles educativos: _____

Población atendida: _____

1.-Institución en donde realizó sus estudios profesionales:

- () UAM
- () UNAM
- () UPN
- () Normal Superior
- () Normal de Especialización
- () Otra _____
Especifique

2.- Licenciatura que cursó (preespecialización): _____

3.- Año de egreso: _____

4.- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el CAM-B?

Años _____ Meses _____

5.- ¿Existe algún manual o documento que especifique sus funciones en el CAM- B?

Si () No () (pase a la pregunta 8)

Especifique, ¿Cuál es ese manual o documento?: _____

6.- Anote las tres principales actividades que realiza según este manual o documento.

1.- _____

2.- _____

3.- _____

7.- En la práctica, ¿Realiza otras actividades que no sean señaladas en este manual o documento?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuáles?

¿Por qué?

8.- Cuando ingreso a trabajar en esta institución, ¿Cómo se enteró de las actividades que tenía que realizar?

9.- ¿Ha trabajado o trabaja en educación especial, en otra institución o servicio que no sean los CAM- B?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Dónde? _____

¿Cuántos años? _____

¿Qué puesto tenía o tiene? _____

10.- ¿Ha asistido a cursos de actualización, diplomados, especializaciones o maestrías?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Por qué? (Puede marcar mas de una opción)

- () La institución me lo pidió
- () En mi especialidad no tomaron esos temas
- () La necesidad de resolver un problema específico
- () Interés personal
- () Otro: _____
Especifique

¿Sobre que temas fueron los cursos, diplomados, especializaciones o maestrías?

Curso, diplomado, especialización o maestría en:	La Institución donde lo(a) realizó fue:

11.- ¿Sabe de qué institución egresó el psicólogo(a) que ocupa éste puesto en su CAM-B?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

Escriba el nombre de la institución: _____

12.- ¿Sabe cuál fue el área de especialización o preespecialización del psicólogo(a) de su plantel?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

Escriba el área: _____

13.- ¿Existe algún manual o documento que especifique las funciones del psicólogo(a) en los CAM-B?

Si () No () (pase a la pregunta 16)

Especifique, ¿Cuál es ese manual o documento?: _____

¿Usted conoce esas funciones?

Si () No () (pase a la pregunta 16)

14.- Desde su punto de vista, ¿Cuáles son las 3 funciones principales que tiene el psicólogo(a) en los CAM-B según este manual o documento?

1.- _____

2.- _____

3.- _____

15.- En su práctica diaria, ¿El psicólogo(a) de su plantel realiza otras funciones además de las señaladas en este manual o documento?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuáles?

¿Por qué?

16.- ¿Considera usted que el psicólogo(a) realiza actividades que no tengan que ver con su puesto?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuáles?

¿Por qué?

17.- ¿Quién (es) participa(n) en la determinación de ingreso de un(a) alumno(a) al CAM-B? (puede marcar más de una opción):

La manera en que lo hace es:

() Maestro(a) de grupo

() Padres de familia

() Alumno(a)

() Director(a) del plantel

() Psicólogo(a)

() Otro(s):

Especifique

18.- Para realizar las evaluaciones psicopedagógicas a los alumnos(as) del CAM-B, ¿Qué instrumentos o técnicas emplean?

19.- De las actividades que mencionó para realizar la evaluación psicopedagógica, ¿Cuál(es) realiza el psicólogo(a)?:

20.- ¿Usted tiene acceso a los resultados de la evaluación psicopedagógica?

Si ()

No () (pase a la siguiente pregunta)

¿De qué manera? _____

21.- Cuando ya tiene resultados de la evaluación psicopedagógica. ¿El psicólogo(a) le da sugerencias para el trabajo con sus alumnos?

Si ()

No () (pase a la siguiente pregunta)

() Usted las solicita

() Él (ella) las propone

¿Cómo se da este proceso? _____

22.-Después de la evaluación ¿En quién se centra la atención? (marque de mayor a menor con números del 1 al 5, 1 para quien se centra la mayor atención y así sucesivamente hasta llegar a 5).

- () Alumno
- () Maestro
- () Escuela
- () Grupo
- () Familia

23.- Cuando se determina hacer adecuaciones curriculares ¿Quién(es) decide (n) está(s)? (Puede marcar más de una opción):

- () Maestro de grupo
- () Maestro de apoyo
- () Psicólogo
- () Otro: _____
Especifique

24.- ¿Quién(es) realiza(n) las adecuaciones curriculares? (Puede marcar más de una opción):

- () Maestro de grupo
- () Maestro de apoyo
- () Maestro de educación física
- () Maestro de taller
- () Trabajador social
- () Padres de familia
- () Psicólogo

- () Otro _____
Especifique

25.- ¿Qué tipo de adecuación curricular plantea(n) con mayor frecuencia en el momento de la intervención? (marque dentro de los paréntesis sus opciones, puede marcar más de una opción):

- a. Físico ambiental
 - () Arquitectónicas
 - () De mobiliario y equipo
 - () Auxiliares personales

- b. De acceso al currículo
 - () Lenguajes alternativos
 - () Adaptación de textos
 - () Adaptación de material gráfico

- c. Del currículo
 - () Propósitos
 - () Contenidos
 - () Metodología
 - () Evaluación

26.- ¿El psicólogo(a) de su plantel brinda atención de manera individual a los alumnos?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Qué actividades realiza y en qué espacios del CAM-B?

27.- ¿El psicólogo(a) de su plantel brinda atención de manera grupal a los alumnos?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Qué actividades realiza y en qué espacios del CAM-B?

28.- ¿Por parte del CAM-B se les da orientación y asesoría a los padres de familia?

Si () No () (pase a la pregunta 30)

29.- ¿Quién(es) es (son) el (los) encargado(s) de realizar este servicio? (puede marcar más de una opción):

- () Maestro de grupo
 - () Maestro de apoyo
 - () Maestro de educación física
 - () Maestro de taller
 - () Trabajador social
 - () Psicólogo
 - () Otro _____
- Especifique

30.- ¿El psicólogo(a) realiza actividades para armonizar el trabajo entre el equipo docente y equipo de apoyo?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Qué actividades realiza?

31.- ¿Entre las funciones del psicólogo(a) existen actividades fuera de la escuela relacionadas con el trabajo del CAM-B?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Qué actividades son?

32.- ¿Los programas que realiza el psicólogo(a) para el trabajo con los alumnos son evaluados?

Si () No () (pase a la pregunta 35)

¿Por quién (es)? (puede marcar más de una opción). La manera en que lo hace es:

- () Maestro de grupo _____
- () Padres de familia _____
- () Alumno _____
- () Director del plantel _____
- () Psicólogo(a) _____
- () Otros: _____
Especifique _____

33.- Esta evaluación se realiza cada:

- () Semana.
- () Mes.
- () Tres meses.
- () Seis meses.
- () Otro: _____
Especifique _____

34.- ¿Qué criterios se utilizan para evaluar la intervención del psicólogo(a)?

35.- ¿Qué conocimientos considera usted que debe poseer el psicólogo(a) que trabaje o desee trabajar en los CAM-B?

36.- ¿En su práctica laboral en el CAM-B, el psicólogo(a) utiliza pruebas psicológicas?

Si () No () (pase a la siguiente pregunta)

¿Cuál(es)?:

37.- ¿Qué otros instrumentos, mecanismos o formas de evaluación utiliza el psicólogo(a) en su práctica laboral en el CAM-B?

38.-A su consideración ¿Cuáles son las tres principales actividades que realiza el psicólogo(a) dentro del CAM-B?

- 1.-

- 2.-

- 3.-

Observaciones y Comentarios

Anexo 6.
Lista de cuadros de análisis por categoría.

No de cuadro	Categoría / subcategoría / sub-subcategoría.
1	Datos Generales / Edad.
2	Datos generales / Sexo.
3	Servicios que ofrece el CAM-B / Niveles Educativo.
4	Servicios que ofrece el CAM-B / Población atendida.
5	Formación Profesional de las maestras / Institución de procedencia
6	Formación Profesional de las maestras / Licenciatura(s) que cursaron
7	Formación Profesional de las maestras / año(s) de egreso de la licenciatura (s)
8	Formación Profesional de las psicólogas / Institución de procedencia
9	Formación Profesional de las psicólogas / área de preespecialización ó especialización.
10	Formación Profesional de las psicólogas / año(s) de egreso de la licenciatura (s)
11	Experiencia Laboral de las maestras en los CAM-B / Tiempo de servicio.
12	Experiencia Laboral de las maestras y psicólogas en los CAM-B / Información al ingreso.
13	Experiencia Laboral de las maestras en os CAM-B / Documento que especifique sus funciones / Nombre
14	Experiencia Laboral de las maestras en os CAM-B / Documento que especifique sus funciones / Principales actividades
15	Experiencia Laboral de las maestras en os CAM-B / Documento que especifique sus funciones / Actividades no señaladas.
16	Experiencia Laboral de los psicólogos del CAM-B / tiempo de servicio.
17	Experiencia Laboral de los psicólogos del CAM-B / Información al ingreso.
18	Experiencia Laboral de los psicólogos del CAM-B / Documentos que especifiquen sus funciones / Nombre
19	Experiencia Laboral de los psicólogos del CAM-B / Documentos que especifiquen sus funciones / Principales Actividades.
20	Experiencia Laboral de los psicólogos del CAM-B / Documentos que especifiquen sus funciones / Actividades No señaladas.
21	Experiencia Laboral de los psicólogos del CAM-B / Documentos que especifiquen sus funciones / Actividades que No tengan que ver con su puesto.
22	Experiencia Laboral de Maestras y Psicólogas en otros Servicio de Educación Especial / Institución (s).

23	Experiencia Laboral de Maestras y Psicólogas en otros Servicio de Educación Especial / Tiempo de servicio.
24	Experiencia Laboral de Maestras y Psicólogas en otros Servicio de Educación Especial / Puesto.
25	Actualización Profesional de las Maestras y Psicólogas / Motivo(s).
26	Actualización Profesional de maestras y psicólogas / Temáticas de los cursos e institución que los impartió.
27	Evaluación Psicopedagógica / actividades para el ingreso al CAM-B
28	Evaluación Psicopedagógica / Instrumentos o Técnicas / que emplea el personal.
29	Evaluación Psicopedagógica / Instrumentos o Técnicas / que emplea la psicóloga.
30	Evaluación Psicopedagógica / Quién y de qué manera tiene(n) acceso a los resultados.
31	Intervención / A quién se da la prioridad.
32	Intervención / Adecuaciones Curriculares / Quién las decide.
33	Intervención / Adecuaciones Curriculares / Quién las realiza.
34	Intervención / Adecuaciones Curriculares / Cuales realzan con mayor frecuencia.
35	Intervención / Psicólogas / Programación de sus actividades / Tiempo
36	Intervención / Psicólogas / Programación de sus actividades / A quién da a conocer.
37	Intervención / Psicólogas / Programación de sus actividades / Quién provee los recursos.
38	Intervención / Psicólogas / con los alumnos / de manera individual.
39	Intervención / Psicólogas / con los alumnos / de manera grupal.
40	Intervención / Psicólogas / Asesoría a maestras.
41	Intervención / Psicólogas / actividades fuera de las instalaciones del CAM-B.
42	Intervención / del Personal de la escuela / en la Orientación a padres de familia.
43	Intervención / Personal de la escuela / Actividades para armonizar el trabajo entre el equipo docente y el equipo de apoyo
44	Evaluación de la Intervención de las Psicólogas / Quién (es) la(s) realiza(n) y cada cuando.
45	Evaluación de la Intervención de las Psicólogas / Criterios que utilizan.
46	Percepción del trabajo del Psicólogo en los CAM-B / Conocimientos que debe poseer.
47	Percepción del trabajo del Psicólogo en los CAM-B / Principales actividades del puesto.

Anexo 7.

Cuadro: 19

Cuadro de análisis por categorías.

Sujeto	Categoría: Experiencia Laboral de las psicólogas en los CAM-B / Documento que especifique sus funciones / Principales actividades.
M1	No menciono ningún documento
M2	No menciono ningún documento
M3	No menciono ningún documento
M4	1.- Orienta profesores (síndromes) Discapacidad. 2.- Seguimiento de la institución, documentos que manden al psic. A instituciones: psiquiátrico, INCHI, SISAME (Centro de Salud Mental, periférico). Sugerencias de seguimiento, trabajo con padres 3.- Trabaja programas, dirección manda: "prevención de violencia intrafamiliar"
M5	1.- Trabajo con padres de familia (talleres) sugerencias a los padres de acuerdo a los alumnos. 2.- Entrevista a padres de familia.
M6	1.- Entrevista a padres 2.- Apoyo a aula. 3.- Informe a padres, sobre los alumnos para establecer estrategias de trabajo.
M7	1.- Intervención directa con los niños (Grupal o individual) 2.- Atención a padres de familia
M8	1.- Atender los casos de los niños con algún problema psicológico o psiquiátrico. 2.- Orientar a los docentes para el manejo con estos chicos. 3.- Programas de sexualidad para los alumnos y docentes.
M9	(fun.. psic No de manera profunda 1.- Apoyo dentro de la formación a todas las actividades de intervención con los menores.
M10	No conoce 1.- Dan por hecho
M11	1.- Apoyo en el área psicológica a alumnos y familia. 2.- Entrevista 3.- Apoyo en área psicológica a grupos, observaciones, hoja entrega después.
M12	1.- Entrevista a padres. 2.- Evaluación psicológica del niño. 3.- Incidir en grupo.
M13	No conoce
P1	No refirió doc.
P2	No refirió doc.
P3	1.- Participación en consejo técnico. 2.- Apoyo y sugerencias en estrategias pedagógicas a maestros. 3.- Apoyo y trabajo con padres.
P4	1.- Atención en el acompañamiento a los maestros. 2.- Planeación de las estrategias de aprendizaje.

	<p>3.-Detección de alumnos con mayores requerimientos para realizar adecuaciones curriculares.</p> <p>4.-Atención con padres de manera grupal para las normas y límites, auto cuidado.</p> <p>5.- Cumplimiento de lo técnico administrativo.</p> <p>6.- Apoyo a los maestros.</p> <p>7.- Participación con el consejo técnico.</p> <p>8.- Evaluación de las aptitudes del maestro en la evaluación así como establecer criterios de evaluación para algunos alumnos.</p>
--	--

Descripción	
¿Qué contestan los maestros?	¿Qué contestan las psicólogas?
<ul style="list-style-type: none"> - Tres maestras (23.08%) mencionaron que no existe ningún documento. - Dos maestras (15.38%) dijeron no conocer estas actividades, una de ellas comento que se dan por hecho. - Ocho maestras participantes si respondieron (61.54%), el total de respuestas fue: 23. Las actividades quedaron distribuidas en la siguiente frecuencia: <ul style="list-style-type: none"> a) Apoyo grupal: seis respuestas correspondientes al 16.05%. b) Trabajo con padres: cinco correspondiente al 13.38%. c) Entrevista a padres: cuatro correspondiente al 10.70%. d) Orientación a maestros(as): dos respuestas correspondientes al 5.35%. e) Responsable de los programas complementarios: dos respuestas correspondientes al 5.35%. f) Apoyo individual a alumnos(as): dos respuestas correspondientes al 5.35%. g) Seguimiento de caso: una respuesta correspondiente al 2.68%. h) Evaluación del alumno(a): una respuesta correspondiente al 2.68%. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dos psicólogas (50%) mencionaron que no existe un documento. - Las otras dos psicólogas (50%) responden a la indagación y una de ellas menciona ocho actividades. El total de respuesta fue de: 12. Las actividades quedaron distribuidas en la siguiente frecuencia: <ul style="list-style-type: none"> a) Orientación a maestros(as): tres3 respuestas correspondientes al 12.05%. b) Participación en consejo técnico: dos respuestas correspondiente al 8.33%. c) Trabajo con padres de familia: dos respuestas correspondiente al 8.33%. d) Planeación de estrategias de aprendizaje: una respuesta correspondiente al 4.17%. e) Actividades administrativas: una respuestas correspondiente al 4.17%. f) Evaluación de los maestros(as): una respuestas correspondiente al 4.17%. g) Adecuaciones curriculares: una respuestas correspondiente al 4.17%. h) Evaluación psicopedagógica del alumno(a): una respuestas correspondiente al 4.17%.
Análisis (inferencias)	
<ul style="list-style-type: none"> - Es de llamar la atención que a estas alturas de la evolución de nuestros servicios de educación especial, haya maestros y psicólogas que no sepan algún documento que señale las actividades del personal en los CAM-B y por consiguiente, no sepa mencionar de manera formal sus actividades, ya que 	

estaríamos pensando que basan su actuación profesional en lo que han realizado y vivido.

- El que algunas maestras hallan mencionando documento(s) que señalan estas actividades y no pudieron indicar algunas, puede deberse a falta de interés de parte de éstas por analizar el documento(s) y concretamente del papel que tiene el psicólogo en esta institución.
- Entre las actividades mencionadas por las maestras y las señaladas por las psicólogas existen diferencias evidentes:
 1. Sólo en tres conjuntos de actividades, maestras y psicólogas coinciden: trabajo con padres, orientación a maestras y evaluación psicopedagógica. Cinco conjuntos de actividades indicadas por las maestras no son señaladas por las psicólogas y viceversa, cinco conjuntos de actividades señaladas por las psicólogas no fueron mencionadas por la maestras. Lo cual sugiere, que ambas profesionistas otorgan diferente y nula importancia a las actividades señaladas en los documentos. ¿A qué se debe esta preponderación?
 2. Para las psicólogas su principal actividad es: orientación a los maestros(as), mientras que entre las maestras esta actividad quedó asentada en tercer lugar. La primera actividad de las psicólogas deducida de los datos de las maestras es el: apoyo grupal, actividad no indicada por psicólogas.
 3. El trabajo con padres fue para las psicólogas, el tercer lugar de importancia, mientras que las maestras fue la segunda mas frecuente.
 4. Las psicólogas tuvieron en segundo lugar de frecuencia: Participación en el consejo técnico, actividad que no fue indicada por las maestras.
- Las maestras señalaron como actividades importantes, actividades que no fueron tomadas en cuenta por las psicólogas y viceversa, esto refleja un nivel diferente de otorgar importancia a las actividades del puesto (según los documentos) y por ende diferencia entre ambas profesionista de concebir el quehacer de las psicólogas en el CAM-B desde los documentos.
- Si no hay un conocimiento claro y preciso de las actividades de las psicólogas de parte de las maestras, puede suceder que las relaciones laborales entre éstas sean ambiguas e inseguras, en lo que deben hacer y en lo que deben esperar entre si.