UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

ÁREA ACADÉMICA No. 3

Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias Humanidades y Artes

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA FUNCIÓN INTEGRADORA DE LAS USAER V-15 Y V-42

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA:

P R E S E N T A :

REINA CERVANTES GARCÍA

LUCÍA PÉREZ LÓPEZ

LUCILA QUEZADA GONZÁLEZ

ASESOR: ARTURO C. ÁLVAREZ BALANDRA

JUNIO DE 2007.

Dedico esta tesis a mis sobrinos por su curiosidad y deseo de aprender, y a mi familia por el apoyo incondicional que me han brindado siempre.

Reina

Doy gracias a mi familia por su apoyo, comprensión y solidaridad a través de esta etapa de formación profesional.

Lucía

A mis padres y hermanos doy gracias por estar conmigo a lo largo de este camino de formación.

Lucila

Queremos agradecer de manera muy especial al maestro Arturo por su paciencia y el gran apoyo que nos brindó, ya que sin éste no hubiera sido posible la culminación de nuestra tesis.

ÍNDICE

Introducción 3
1. Capítulo I **La integración educativa** 6
1.1. Antecedentes de la Integración Educativa 6
1.2. Filosofía de la integración educativa 11
1.3. Conceptos vinculados con el programa de integración educativa 16
1.3.1. Concepto de Normalización 16
1.3.2. Concepto de integración educativa 18
1.3.3. Concepto de discapacidad 23
1.3.4. Concepto de NEE 25
1.4. Modelos de escuela para la Integración Educativa 26
1.5. Formas de integración educativa 31
2. Capítulo II **la integración educativa en México** 33
2.1. Desarrollo histórico de la integración educativa en México 33
2.2. Legislación y política para la integración Educativa en México 37
3. Capítulo III **Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)** 43
3.1. Unidades de Servicio de Apoyo a Escuelas Regulares 44
3.2. Las funciones del equipo multiprofesional 58
4. Capítulo IV **Método** 77
4.1. Tipo de estudio y características de la investigación 77
4.2. Sujetos 79
4.3. Escenario 80
4.4. Instrumentos 81
4.5. Validación 82
4.6. Procedimiento 82
4.7. Análisis de datos 83
5. Capítulo V **El proceso de integración de los USAER V-15 y V-42** 85
5.1 Proceso de planeación en las USAER 86
5.1.1. El director@ 86
5.1.2. El docente de apoyo 89
5.2 Proceso de atención en las USAER 98
5.2.1. El director@ 99
5.2.2. El docente de apoyo 101
5.3. Proceso de evaluación en las USAER 110
5.3.1. La director@ 110
5.3.2. El docente de apoyo 115
Conclusiones y sugerencias 122
Referencias 132
Anexos 135

RESUMEN

A partir del reconocimiento de la diversidad como una condición propia de la sociedad y base para una convivencia ética, los países seguidores de esta nueva visión de sociedad tuvieron que transformar sus políticas educativas; es decir, se vieron en la necesidad de proponer una educación no excluyente sino integradora, en la cual todo sujeto, independientemente de sus diferencias, pueda realizar sus estudios en una escuela regular. México no fue la excepción y, para ello, a partir de 1993 modifica el Artículo 3º Constitucional y el Artículo 41 de la Ley General de Educación que por primera dan un fundamento legal a esta nueva visión para ser aplicada en la Educación Básica y en lo laboral. Con base en esto, en educación primaria, se promueve la creación de USAER primaria, con la finalidad de brindar el apoyo necesario para que los profesores de las escuelas regulares realicen esta integración educativa. Tales unidades se componen por un conjunto de especialistas denominado “equipo multiprofesional”, el cual se hace cargo de realizar toda acción de apoyo para que los docentes realicen esta integración. En este contexto el presente trabajo de investigación denominado “Alcances y limitaciones de la función integradora de los USAER V-15 y V-42”, se orienta a construir una explicación cualitativa de la manera como se desarrollan las funciones de los especialistas de las USAER para apoyar la integración educativa. Para ello, se partió de ubicar los conceptos base que permiten comprender la idea que se tiene con la integración educativa, integrando un marco contextual internacional y nacional sobre la integración educativa; posteriormente se realizó una categorización de las funciones que tienen que realizar los equipos multiprofesionales; para, finalmente, integrar una explicación cualitativa sobre: la forma en que se planea en las USAER objeto de la investigación y el nivel de responsabilidad que se tiene para con ésta, el proceso de atención que en éstas se realiza y la manera como apoyan el trabajo docente en las escuelas, así como sobre las condiciones de realización de la evaluación de la supervisión e interacción entre la directora de la unidad y los docentes. Para finalizar, se elaboraron algunas conclusiones y recomendaciones sobre qué hacer para repensar algunas de las problemáticas analizadas.

INTRODUCCIÓN

La diversidad siempre ha existido, anteriormente se veía como una limitante que no le permitía al ser humano desarrollarse plenamente en sociedad, sin embargo en los últimos tiempos ha cambiado radicalmente este enfoque, ahora se ve a la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento, pues el convivir en sociedad con personas que tienen capacidades diferentes contribuye a una visión de aceptación, esto se da gracias al esfuerzo de diferentes grupos que han pugnado porque se considere a la persona con una necesidad especial como parte de la sociedad.

Para ello se han implementado diferentes políticas a nivel mundial encaminadas a lograr que el niño que asiste a la escuela sea atendido de acuerdo a sus necesidades, así tenemos que a partir de 1994, con la Declaración de Salamanca, se empieza a dar una reorientación educativa integradora, situación que se rige bajo los principios de equidad y justicia, donde todos los individuos tienen los mismos derechos, independientemente de las discapacidades y sus necesidades educativas especiales (NEE).

Nuestro país al ser miembro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce la necesidad de una educación diferente, por lo que pone en práctica un programa de integración educativa, que llevó a una reestructuración del Sistema Educativo Nacional, y que se ve reflejado en el Acuerdo Nacional para la Modernidad Educativa, y con la modificación al artículo tercero, traduciéndose en una reorientación de los servicios que brindaba educación especial. Para desarrollar esta reorientación educativa, se crean instituciones, como el Centro de Atención Múltiple (CAM), los Centros de Atención de Apoyo Psicopedagógico a Educación Preescolar (CAPEP) y las Unidades de Servicio y Apoyo a Escuelas Regulares (USAER),

como los centros encargados de llevar a la práctica ese programa de integración educativa, con el cual todos los sujetos con NEE con o sin discapacidad tienen el derecho de acceder a la escuela regular y al currículo básico.

Al ser la USAER la instancia operativa del programa de integración educativa en la escuela primaria, el personal tiene que tener ciertas características profesionales con la finalidad de lograr un servicio acorde a las necesidades de l@s alum@s que atiende, por tanto cada USAER está constituida por un director@, un psicólog@, un trabajador@ social, un maestr@ de lenguaje y cinco docentes de apoyo. Estos para llevar a la práctica su labor, siguen los lineamientos marcados por Educación Especial que determinan las funciones que cada uno de los integrantes de las unidades deben desempeñar, esto con el fin de integrar a l@s alumn@s a la escuela regular, brindándole una educación que abarque los diferentes aspectos de desarrollo del niño, aplicando el currículo básico y realizando las adecuaciones curriculares pertinentes para cada caso.

Bajo este concepto nuestra investigación se centra en los USAER, ya que son los centros encargados de brindar atención a los niños con necesidades educativas especiales (NEE) dentro de la escuela primaria y donde se ve desarrollado más en concreto el programa de integración, por lo tanto nuestro objetivo es identificar si el equipo multiprofesional de los USAER V-15 y V-42 conocen sus funciones y explicar si las llevan a cabo.

Esta investigación está conformada por cinco capítulos, en un primero se aborda lo que es la integración educativa de forma general, donde se explican los principales conceptos que fundamentan este programa, un segundo en el que describiremos cómo se ha desarrollado la integración educativa en México, un tercero donde hablaremos sobre las unidades de servicio de apoyo a la escuela regular, un cuarto donde se explicará el método utilizado para realizar una

investigación de tipo cualitativo, la cual consideramos acorde para este tema y un quinto que trata del proceso de análisis de los datos obtenidos de los USAER V-15 y V-42 que fueron objeto de estudio. Por último encontrarán un apartado dedicado a las conclusiones, agregando una serie de sugerencias que consideramos pueden mejorar el servicio de estas unidades.

CAPÍTULO I
LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

En sus inicios la atención a sujetos con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE) se daba a través de un sistema excluyente que propiciaba su segregación, al confinarlos en centros especiales para su atención, donde solamente convivían con personas que presentaban la misma problemática; desde hace algún tiempo dentro de este ámbito se ha dado un cambio radical en cómo se busca brindar la atención educativa, a través de un programa incluyente en el que l@s niñ@s con NEE sean integrados en la escuela regular, con la finalidad de que más tarde sean autosuficientes en función de sus habilidades y capacidades.

Partiendo de esta idea la integración educativa es un programa que puede potenciar una educación incluyente, ello implica concebir a la integración educativa como "…un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades." (García *et al*., 2000, pág. 41) de ahí que comprender lo que implica este programa educativo requiere de hacer una revisión de: primero, cómo surge la idea de una integración educativa en el ámbito mundial; segundo, cuáles son los fundamentos filosóficos que le dan sustento; y tercero, cuáles son los principales conceptos que definen lo que es la integración educativa y que le sirven como fundamento teórico.

1.1. Antecedentes de la Integración Educativa

Dentro de nuestra sociedad siempre han existido grupos que se han visto privados del acceso a la educación por razones de raza, sexo, lengua, invalidez física o mental, origen étnico o ideas políticas. En el caso de personas con problemas de aprendizaje, con o sin algún tipo de discapacidad, se les confinaba

en escuelas de educación especial, donde recibían apoyo terapéutico fundamentado en un enfoque clínico de acuerdo a sus necesidades, siendo este tipo de institución las responsables de preparar al sujeto para que más adelante se le “integrará” a la sociedad. En contra de esta idea excluyente de educación formal, está la que plantea que lejos de ayudar al sujeto a socializarse, una vez realizados sus estudios en escuelas especiales, lo que se originaba era marginación y rechazo, debido a que en estas escuelas se propiciaba un contacto con sujetos con las mismas problemáticas, lo cual ocasionaba una desvalorización y una falta de reconocimiento y respeto a sus diferencias.

Es importante que el sujeto con menos capacidades esté en contacto con personas que tengan una mayor competencia, ya que así puede desarrollar habilidades, conocimientos, valores, etcétera. Lo que no podría lograr de manera individual. Ya Vygostky nos hablaba de la importancia de la interacción social para tener mejores aprendizajes, lo cual constituye el principio central de su teoría, la zona de desarrollo próximo que se define como “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado mediante la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial estimado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (en: Garton, 1989, pág. 57). Lo que el individuo puede conseguir en un momento dado con ayuda y guía adecuadas, será capaz de hacerlo mañana por si mismo.

Ahora bien, desde fines de los años cuarenta han surgido diferentes movimientos internacionales y nacionales en pro de los derechos de las personas con NEE “tengan o no discapacidad”. Es a partir de la década de los sesenta que surge una manera diferente de concebir la discapacidad, la cual se denomina “corriente normalizadora”. Enfoque que defiende los derechos de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en todos

los ámbitos (familiar, escolar, laboral y social), es decir, se trata de proporcionar los servicios de habilitación y rehabilitación, incluyendo las ayudas técnicas, para que logren una buena calidad de vida, el disfrute de sus derechos humanos y el poder desarrollar sus capacidades (García Pastor, 1993 y Pablo 1987 en: García, *et al*., 2000). La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración.

Para reafirmar ésta, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 en Jomtien, Tailandia, se plantea que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero. Idea, que tuvo como fundamento el reconocer que la educación que se impartía tenía graves deficiencias, en relación con la atención de una manera equitativa y respetando la diversidad. Ello llevo a tener que reconocer que era necesario ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío de la educación. Esto queda proclamado en los artículos de ésta Declaración, en los cuales se plantea a nivel general:

Artículo 1. Es necesario satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona (niño, joven y adulto).

Artículo 2. Para satisfacer estas necesidades básicas de educación es necesario una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual, ello implica ir más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción.

Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. Proporcionar una educación básica para todos con un nivel aceptable de

aprendizaje, garantizando su acceso a una educación de calidad, eliminando estereotipos en torno a los sexos, erradicando las desigualdades y suprimiendo las discriminaciones. A las personas que precisan una atención especial se les debe de garantizar la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

Artículo 4. Buscar que los individuos verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.

Artículo 5. La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los individuos, exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica.

Artículo 6. Todas las sociedades deben conseguir que los sujetos, que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que se necesita para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella.

Artículo 7. Las autoridades responsables de la educación tienen la obligación de proporcionar educación básica a todos, pero no se puede esperar que suministren la totalidad de los elementos humanos financieros y organizativos necesarios para esa tarea.

Artículo 8. Desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera optima la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad.

Artículo 9. Si las necesidades básicas de aprendizaje se han de satisfacer a través de acciones más amplias será esencial movilizar tanto los recursos

financieros y humanos existentes como los nuevos recursos públicos, privados o voluntarios.

Artículo 10. Es prioritario satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, para llevar a cabo esta tarea se requieren la solidaridad internacional y, unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas. (PNUD, UNESCO, UNICEF y BANCO MUNDIAL, 1990, *n.d.*)

Se trata de promover una educación en la que niñ@s, jóvenes y adult@s tengan la oportunidad de desarrollar su máximo potencial educativo en función de la especificidad que se requiera, lo que implica pensar en una educación para todos.

Todo éste replanteamiento es recuperado en la Conferencia Mundial de Salamanca, España en el año de 1994, donde se continúa y amplia la discusión sobre: la igualdad, la equidad y la integración de los sujetos con NEE con o sin discapacidad, lo que deriva en la posibilidad de que este tipo de sujetos tengan el derecho de asistir a una escuela regular. (Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial, (SEP/DEE, 1994c, pág. 7)

Producto de esta Conferencia Mundial, donde estaban representados 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reafirmó el compromiso de promover y fortalecer el proyecto de una “educación para todos”; una educación que permita atender los requerimientos y urgencias de l@s niñ@s, jóvenes y adult@s con NEE dentro del sistema regular de educación. Para ello, se parte de entender que todos l@s niñ@s de ambos sexos tienen como derecho fundamental la educación en función de sus características, intereses,

capacidades y necesidades de aprendizaje, adecuando para ello, los planes y programas de estudio y generando una pedagogía centrada en su especificidad.

> Apelamos [se plantea como conclusión en esta conferencia mundial] a todos los gobiernos y les instamos a: Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales, adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario, crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con NEE, garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las NEE en las escuelas integradoras. Asimismo apelamos a la comunidad internacional; en particular instamos a: Los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones internacionales de financiación, especialmente los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial: a defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con NEE. A la UNESCO, como organización de las Naciones Unidas para la Educación a: Velar porque las NEE sean tenidas en cuenta en todo debate sobre la educación para todos en los distintos foros, obtener el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado en relación con las NEE. (SEP/DEE, 1994c, págs. 5-7)

Siguiendo esta filosofía integradora, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se constituye en el organismo central que busca que los distintos países miembros retomen esta política educativa, quedando como responsabilidad de cada uno de estos el definir cómo debe ser llevada a cabo en cada uno de los países.

1.2. Filosofía de la integración educativa

En México, como hemos visto a lo largo de la historia, la sociedad ha tratado de manera diferente a las personas con NEE con o sin discapacidad. Sin embargo, han sido dos posturas las que principalmente han influido hasta fechas recientes en la atención de estas personas:

Por una parte se pensaba que debido a sus características físicas o intelectuales, o simplemente por ser diferentes, las personas con alguna limitación podían perjudicar el orden social, al considerar al “discapacitado” como un sujeto nocivo y hasta peligroso para los demás. Por tanto, para proteger a la sociedad de su presencia, se les recluía y custodiaba en instituciones especializadas donde sólo convivían con personas con sus mismas características.

Una segunda visión de ciertos grupos en el país consideraba que los “discapacitados” eran dignos de lástima y que merecían caridad y benevolencia. Para atenderlos debidamente, se decide que lo mejor es segregarlos en instituciones especiales de rehabilitación. Influido por estas dos posturas, el sistema educativo creó una vía alterna para atender a las personas con alguna limitación, buscando beneficiar tanto a los sujetos con alguna discapacidad como a la sociedad. Se consideró que las escuelas especiales (segregadoras) eran el espacio más apropiado para ellos, sin embargo, este nuevo sistema, conocido como Educación Especial, lejos de integrarlos en la vida social en muchas ocasiones contribuyó a su segregación. (García, *et al.*, 1998b, pág. 49)

Contrario a las anteriores posturas en México se retoma el movimiento mundial fundamentado en el respeto a los derechos humanos, igualdad de oportunidades y la tolerancia a las diferencias, enfoque que al ser llevado a la educación es retomado con la idea de que debe haber escuelas integradoras.

Así, esta nueva visión parte de tres principios filosóficos para fundamentar su visión integradora. Un primero es el *respeto a las diferencias*, el cual parte de reconocer que en toda sociedad humana existen diferencias y rasgos comunes entre los sujetos que la conforman. Diferencias que se deben a diversos factores: unos externos y otros propios de cada sujeto. Los primeros referidos a la condición histórico-cultural y geográfica y la segunda a las características

genéticas de cada una de las personas. Diferencia que no busca ser resuelta homogeneizando a los individuos, sino a través de una visión en la cual se reconozca que la sociedad a nivel mundial cada vez es más heterogénea, lo que motiva a reconocer que la diversidad enriquece a los grupos humanos. Visión a la cual obedecen las amplias reformas educativas y sociales de los últimos años. En una búsqueda por lograr que todas las personas alcancen los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal. (Toledo, 1984: en: García *et al*., 1998b, pág. 50)

Un segundo es el de *los derechos humanos e igualdad de oportunidades*, en donde por el simple hecho de existir y pertenecer a una cultura se tienen todos los beneficios y oportunidades, así como las obligaciones para su bienestar. Ello implica que una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene los derechos fundamentales de la humanidad y entre ellos el de una educación de calidad. Siendo la integración educativa, más que una iniciativa política, un derecho y una condición de igualdad. (Rioux, Roaf y Bines en: García *et al*., 1998b, págs. 50-51)

Un tercer principio es la *escuela para todos*, aquella en la que todas las personas cuenten con las mismas posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990). En este sentido "…el concepto escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad." (García *et al*., 2000, pág. 43). Propósitos (cobertura y calidad) que sólo se pueden lograr mediante una reforma profunda del sistema educativo, la cual permita reconocer y atender la diversidad.

En este sentido, una escuela para todos sería aquella que: a) asegure que todos l@s niñ@s puedan aprender sin importar sus características, b) atienda el

progreso individual de todos l@s alum@s a través de un currículo flexible que responda a sus diferencias, c) tenga los servicios de apoyo necesarios, d) reduzca los procesos burocráticos, e) favorezca una formación y actualización más completa de los docentes y f) entienda que el aprendizaje es un proceso que cada alumn@ va construyendo a través de sus experiencias con los demás (García et al., 1998b, págs. 51-52)

Tales fundamentos filosóficos implican, que en una sociedad todos sus miembros sean aceptados, que todos tengan los mismos derechos y que se respeten las diferencias individuales. Una persona con NEE, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derecho a una educación de calidad.

Para desarrollar lo anterior es necesario considerar los principios generales de la integración educativa: normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza.

En el caso de la normalización, ésta implica el establecer los mecanismos y condiciones que permitan proporcionar a las personas con NEE acceso a los servicios de habilitación o rehabilitación que requiera, además de ofrecerle todas las ayudas técnicas que le permitan tener una buena calidad de vida, el goce de sus derechos humanos y la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades.

Este principio implica, el considerar el ritmo propio de aprendizaje de cada alumn@ en particular, es decir, tomar en cuenta su individualidad, estableciendo pautas progresivas programadas a través del *currículo* de acuerdo a las necesidades de cada sujeto, ofreciendo además todos los servicios a nivel físico y humano que se requieran. Lo que se busca es rodear al sujeto de un ambiente lo más “normal” posible con la finalidad de lograr su desarrollo integral.

En el caso de la integración, es un principio que consiste en lograr que las personas con NEE vivan y convivan dentro de la sociedad, esto es que tengan una participación activa en sus diferentes ámbitos: familiar, social, escolar y laboral. Con esto se busca eliminar la marginación, la segregación y promover la formación integral de las personas con NEE, aceptando sus limitaciones pero valorando sus capacidades, lo que posibilitaría el que ellos elijan y desarrollen su proyecto de vida.

En el caso de la sectorización ésta implica descentralizar los servicios acercándolos a las regiones y localidades en donde viven las personas que lo requieren, con esto se busca que el traslado de l@s niñ@s a la escuela no represente un problema y gastos extras para la familia y, al mismo tiempo, posibilitar que l@s niñ@s se beneficien del aspecto social, pues él podrá asistir a la misma escuela que sus vecinos y amigos. Desde éste punto de vista la normalización pasa por la sectorización ya que implica las condiciones de ubicación y acceso para que las personas con NEE permanezcan en su medio familiar y social teniendo experiencias “normales” en su comunidad y en una escuela “regular”.

Este principio plantea que todas las personas con NEE deben ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven, lo que implica, dadas las características del país, que los servicios educativos deben ser descentralizados. Es decir, se trata de “traspasar funciones, servicios y atribuciones de la administración central a corporaciones locales o regionales”. (*http://www.wordreference.com/definicion/descentralizar* 02/05/06)

En el caso de la individualización, se trata del principio sustentador de la integración, ya que hace referencia, dentro del contexto de la escuela, a la

prioridad de adaptar la enseñanza a las necesidades, capacidades y características particulares de cada alumn@, lo que se lleva a cabo a través de las adecuaciones curriculares que reorganizan la información y los recursos didácticos para respetar el ritmo de aprendizaje de cada niñ@ y adolescente.

Vista así la individualización se orienta al ofrecimiento de las mayores posibilidades de adecuación a cada alumn@, con la finalidad de que se desarrollen y alcancen resultados óptimos. El maestr@ en este sentido pasa a tener un papel de orientador e investigador permanente sobre los procesos que se dan al interior del salón de clases, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumn@s en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar. Con esto lo que se busca es que l@s alum@s con NEE puedan acceder a todas las experiencias educativas que sus posibilidades les permitan y con ello integrarse a la sociedad (en los ámbitos educativo, familiar, laboral, recreativo).

> Según estos principios generales, los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser educados cerca de sus casas, en un ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera, integrarse a la sociedad en todos lo ámbitos. (García, *et al*., 2000, pág. 45)

En este sentido los principios se constituyen en el elemento orientador de la integración educativa y sirven para desarrollar una manera de ver la educación. Estos se relacionan, necesariamente, con conceptos que permiten establecer formas y contenidos que den mayor sustento a la visión que se tiene del programa de integración educativa en el país.

1.3. Conceptos vinculados con el programa de integración educativa

Para poder comprender lo que implica la integración educativa es necesario contar con un marco conceptual que permita orientar el conjunto de procederes para su realización. Así, aquí se analizan los conceptos base de la integración educativa, explicando el sentido que ellos tienen.

1.3.1. Concepto de Normalización

De ahí que el punto de partida esta dado por el concepto de normalización. Autores como Beeny; Mikkelsen; Nirje y Wolfesberger, están de acuerdo en considerar la normalización como la posibilidad de que un individuo, cualquiera que éste sea o con la discapacidad que presente, debe tener acceso a una vida lo más normal posible. (en: Bautista, 1993, pág. 31)

Sin embargo este concepto tiene diversas interpretaciones. Según Wolfesberger (para muchos el principal teórico del concepto), normalización "…constituye probablemente un error estratégico serio (debido a que) se deriva desgraciadamente de la palabra normal, culturalmente común y familiar que tiene significados sólidamente establecidos en las mentes de casi todo el mundo." (en: Van Steenlandt, 1991, pág. 25)

Una de las fuentes más frecuentes de la confusión, es que ser normal, es pertenecer al común de las personas del grupo del cual se es parte, lo que implica que lo normal es un problema de correspondencia a la especificidad cultural y a lo que predomina en éste.

En este orden de ideas, la normalización no tendría en cuenta las características de cada persona y, ofrecería expectativas irreales respecto a los niveles que

deben alcanzar las personas con NEE. Se trataría de una visión segregadora que establece como condición de normalidad la igualdad y no la diferencia.

En contraposición a esta manera de comprender el concepto de normalidad, actualmente se proclama en la normalidad el "derecho a ser diferente" y a tener "necesidades especiales", que la sociedad debe reconocer y atender. (Van Steenlandt, 1991, págs. 24-25). Esta normalización se resume en la declaración de la ONU de 1970 en cuanto a la necesidad de promover en las personas con discapacidad "…una vida tan cercana a la normal como sea posible." (Sánchez, Cantón y Sevilla, 1997, pág. 9)

Es así que uno de los objetivos primordiales de la integración educativa es lograr la normalización, ésta entendida como el trato normal que se les da a las personas, independientemente de las necesidades educativas que presente. Es una educación para todos los individuos e igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema.[1]

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

[1] Según el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial el principio de normalización es simplemente una declaración de aspiraciones para asegurar a todos los ciudadanos una vida tan cercana a la normal como sea posible; son las condiciones de

1.3.2. Concepto de integración educativa

El concepto de integración puede ser definido desde diferentes enfoques, etimológicamente la palabra significa "…estructurar, conformar las partes en un todo; implica correlación, coherencia, afinidad, bidireccionalidad" (Franco, Barrera, Rojas y Vela, 1997, pág. 44); en este sentido la palabra se refiere al proceso o resultado de la unificación de ciertas partes en un todo. Desde un punto de vista social es entendido como el proceso de unificar diversos elementos de un grupo o sociedad, de manera que se garanticen a todos los mismos derechos y libertades, se trata de una visión de integración en la cual una persona se adapta a las normas de un grupo (Wolman, 1996, pág. 200), donde intervienen las instituciones sociales (la familia, la escuela y la comunidad) para contribuir en menor o mayor grado a la integración de las personas. Visión integracionista que no busca el respeto a la diversidad sino eliminarla.

El sentido que tiene la propuesta de integración con respecto a la diversidad, no es como la anterior, pues de lo que se trata es de integrar, pero respetando y reivindicando la diferencia como fundamento de organización social. Llevado esto al contexto escolar, se asume que la integración educativa surge como una tendencia a incorporar a la escuela regular a aquellos estudiantes con NEE, pero reconociendo sus diferencias y respetando su especificidad.

De ahí que la UNESCO postule que: "…la integración debe considerarse en términos de reforma del sistema escolar, cuya meta es la creación de una escuela común que ofrezca una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades y en un marco único y coherente de planes de estudio." (en: Acosta, Contreras, Hernández, Martínez y Molina, 1994, pág. 9)

---

vida las que deben normalizarse y no las personas con discapacidad las que han de transformarse en lo que se entiende por normal. (1990, *n.d.*)

En este sentido, el Proyecto General de Educación Especial pautas de organización nos dice: "…la integración educativa es entendida como parte de la Educación Básica, compartiendo el mismo currículo, ampliado y flexible." (en: SEP/DEE, 1996, pág. 10), es así que puede entenderse como el proceso que l@s alum@s con NEE, con o sin discapacidad, realizan para cursar su educación básica en la escuela regular, con el apoyo de educación especial a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a Escuelas Regulares (USAER) (Guajardo, 1998, pág. 7)

De ahí que la integración educativa es entendida como la unificación entre la escuela regular y la escuela especial, con base en las necesidades de aprendizaje detectadas. Esta implica la clasificación de responsabilidades del personal de la escuela regular y el equipo multiprofesional de USAER, y se lleva a cabo como una participación efectiva y no sólo como una ubicación física.

Por tanto la integración educativa se puede entender como el medio a través del cual el alumn@ con NEE, tiene acceso al currículo básico dentro de la escuela regular apoyado por las USAER, y para ello, se tomarán en cuenta las necesidades de cada niñ@ en particular, con esto se busca no sólo propiciar la interacción social con los demás compañeros que asisten a la escuela regular, sino que tenga acceso a una educación de calidad, la cual le proporcionará las herramientas y conocimientos necesarios que le permitirán más tarde incorporarse socialmente al campo laboral en correspondencia con sus competencias.

Sin embargo, y a pesar de lo antes indicado, se debe entender que la integración educativa no es una panacea, no es una solución para todas las problemáticas de NEE, ya que hay alumn@s que por sus características y especificidades resultan

personas con mayores dificultades para ser integradas al aula regular. Hay que comprender que existen algunos casos que presentan serias perturbaciones emocionales junto con conductas hiperactivas o antisociales, así como otros con defectos corporales, sensoriales o mentales graves o con deficiencias múltiples que requieren cuidado y atención intensiva y continua de su salud física y mental.

Es así que para la atención a niñ@s con estas problemáticas se ofrecen servicios de educación básica en los Centros de Atención Múltiple[2] (CAM) de calidad equivalente a los que ofrece la escuela regular. Cuando la problemática no es severa, los padres tienen la posibilidad de optar para sus hij@s por un CAM o por la escuela regular donde podríamos hablar ya de una integración educativa. Sánchez, Cantón y Sevilla plantean que para cada sujeto deben elegirse los medios que ofrezcan los estímulos más ricos y apropiados para su desarrollo y educación. Así existe una relación inversa entre la limitación y la integración: “A menor limitación, mayor integración.” (1997, pág. 9)

Al ser la escuela el espacio fundamental para que se lleve a cabo la integración educativa surge el concepto de integración escolar, ambos conceptos se encuentran estrechamente relacionados, y su vínculo se genera a partir de la experiencia que algunos profesor@s de apoyo de USAER tienen con respecto a la integración educativa. Se trata de una diferencia conceptual en la que la integración educativa alude, según los mismos profesor@s de los USAER V-15 y V-42, al hecho de compartir el currículo escolar; mientras que la integración escolar, refiere al acto de compartir la escuela como el espacio físico de convivencia y de formación académica. De ahí que Bautista diga que: "La integración escolar es una y se da cuando el niño con NEE participa de un modelo educativo único y general, que contempla las diferencias y se adapta a las

[2] Centro de Atención Múltiple es la institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad. (SEP/DEE, 1996, pág. 18)

características de cada alumno, al margen de que comparta espacios comunes, que es algo fundamental, pero no suficiente.” (1991, pág. 49)

En este sentido la integración escolar de un niñ@ no supone una simple ubicación física en un ambiente lo menos restrictivo posible, sino que significa una participación efectiva en tareas escolares, que le proporcionen la educación diferenciada que precise, apoyándose en las adecuaciones curriculares y medios pertinentes en cada caso. Y es que para el niñ@, después de su ámbito familiar, la escuela representa un entorno a menudo representativo del marco social en el que vive, y de cómo se integre a este ámbito dependerá el futuro éxito de su integración social.

Desde esta perspectiva, el hecho de integrar implica una filosofía que tiene que ver con el “vivir juntos”, con el aceptar al que es diferente y que éste a su vez se sienta realmente incluido en la comunidad escolar, pues no puede haber integración sin inclusión. Desde este punto de partida concebimos a la inclusión como el aceptar a todos, educar a todos l@s niñ@s en aulas y comunidades ordinarias.

En la actualidad se ha abierto el debate sobre cómo referir y pensar la incorporación de l@s niñ@s con NEE a la escuela regular, pues se plantea que en vez de referir este proyecto inclusivo como “integración educativa”, debe ser denominado como un programa de inclusión, que no es sino el primer paso hacia la integración. Hay quienes siguen pensando que puede hablarse de integración sin inclusión, sin embargo la integración sólo empieza cuando todos l@s niñ@s pertenecen a la comunidad escolar, ya que inclusión significa “…la oportunidad para las personas discapacitadas de participar abiertamente en todas las actividades educacionales, de empleo, de consumo, de ocio y tiempo libre, comunitarias y de tipo doméstico que tipifican la sociedad actual…”. Es”…una

filosofía que dice que las clases y las comunidades no están completas, si l@s niñ@s con todas las necesidades y dones no son bienvenidos." (Eigner y Van Steenlandt, *s.f.*, *n.d.*)

Asimismo, la inclusión es un concepto construido sobre la idea de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas, como un derecho básico que les corresponde, donde tienen la oportunidad de participar plenamente en todas las actividades sociales, culturales, educativas, políticas, religiosas, recreativas, etc.; inclusión significa educar a l@s niñ@s con NEE en escuelas regulares, brindando los servicios y apoyos necesarios para poder estar en ambientes normales, fomentando una buena convivencia entre todos los miembros de la comunidad escolar y enseñando a todos l@s niñ@s a comprender y aceptar las diferencias; lo que implica aceptar a las personas que presentan alguna discapacidad.

1.3.3. Concepto de discapacidad

A partir de lo antes planteado, podemos reconocer que la discapacidad es un concepto fundamental para entender el programa de integración educativa. "Se habla de una discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades, necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera "normal" para el ser humano." (García, *et al.*, 2000, pág. 47).

En nuestro país se han implementado diferentes políticas para darles un trato equitativo a las personas con alguna discapacidad, sin embargo las condiciones culturales de nuestra sociedad propician que la atención se centre en las discapacidades de las personas, ya que en primer término, la familia de manera natural está preparada para recibir a un bebé con todas sus capacidades, por lo que cuando se enfrenta al nacimiento de un niño que presenta alguna discapacidad no sabe como afrontar y resolver esta situación, dándoles un trato diferente, situación que se refleja de igual forma en el ámbito escolar , ya que hasta la fecha hay resistencia y poca preparación por parte de l@s maestr@s para brindar apoyo a estos niños, aunado a esto algunas escuelas no cuentan con las instalaciones adecuadas que les permitan el acceso a sus diferentes áreas.

Derivado de las nuevas políticas dictadas a nivel internacional en la actualidad se considera que la discapacidad es relativa, en el sentido de que el individuo sólo la presenta cuando se enfrenta a un contexto que limita o le impide asumir los roles predeterminados por la sociedad, según su edad, sexo, y nivel sociocultural, debido a que enfrenta barreras culturales, físicas y sociales que les impiden el acceso a ciertos sectores de la sociedad, y como lo menciona la UNESCO "no son las lesiones orgánicas las más incapacitantes, sino más bien las barreras psicológicas que rodean a las personas aquejadas de una deficiencia" (en: Van Steenlandt, 1991, pág. 19)

Por lo tanto se hace necesario una nueva definición de la concepción que se tiene de las personas con discapacidad, ya que en la medida en que interactúan con los demás es posible aceptar que son seres humanos con los mismos derechos y obligaciones que tienen todos los integrantes de la sociedad "como personas merecen el respeto de los demás. Son miembros de la sociedad, como tal tienen

derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a la participación en la vida social" (Van Steenlandt, 1991, pág. 19)

Es así que el término "discapacidad" ha presentado connotaciones negativas, porque se asocia inevitablemente a desventajas sociales. Esta idea ha evolucionado desde un planteamiento centrado en la dificultad personal, a un planteamiento interactivo que entiende la discapacidad como el resultado de la interacción entre el ambiente y la persona. En lugar de centrarse en la discapacidad de la persona, se propone una evaluación del contexto y se busca presentar soluciones prácticas a las dificultades que se derivan de la interacción de la persona con su entorno. "Este enfoque tiene pretensiones de universalidad: todos, en cierto modo tenemos grados de discapacidad." (Muntaner, 2001, pág.15); siendo las condiciones organizacionales y valorales que pueden incrementar o reducir las desventajas producidas por la discapacidad.

Bajo esta perspectiva el término discapacidad se asocia con las NEE, ya que se piensa que una persona por el hecho de presentar alguna discapacidad necesariamente requiere de adecuaciones curriculares; sin embargo, esto no es así, ya que hay personas que tienen alguna discapacidad, pero una vez cubiertas sus necesidades, ya no requiere de adaptación adicional para acceder a los contenidos escolares.

1.3.4. Concepto de NEE

Siguiendo este orden de ideas, cabe preguntarnos ¿Qué significa que un alumn@ tenga NEE? en líneas generales quiere decir que "…un alumno presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una

atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad. (… concepto que) remite, en primer lugar, a las dificultades de aprendizaje, pero también a los mayores recursos educativos que son necesarios para atender esas necesidades" (Marchesi y Martín, 1990, págs. 19- 20)

Así tenemos que un alumn@ con NEE es aquel que presenta una dificultad mayor para aprender que la mayoría de l@s niñ@s de su edad, o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente (SEP/DEE, 1996). Pues como dice Blanco, se trata de alumn@s que:

> …presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por una edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustado) y necesita, para compensar dichas dificultades adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. (Blanco, *et al.*, 1992, pág. 20)

En este sentido uno de los aspectos básicos para lograr la integración educativa, es normalizar los servicios de la escuela y adaptar la estructura curricular a la problemática específica en correspondencia con las NEE. Sin embargo, hay que entender que NEE no es sinónimo de discapacidad: hay alumn@s con discapacidad y sin NEE, por ejemplo l@s alum@s con muletas o en silla de ruedas, que, con facilidades de acceso físico al aula, pueden cursar su educación básica sin necesidad de apoyo de educación especial. Hay alumn@s sin discapacidad y con NEE, que presentan dificultades significativas ante algunos contenidos curriculares. En este caso las NEE no se podrían interpretar, tampoco, como "problemas de aprendizaje", ya que éstas son relativas a la interacción con el currículo; relatividad que no quiere decir que se trate de falsos problemas, pues si no son reconocidas y atendidas producen deterioro en el aprendizaje con el consecuente y tangible fracaso en la vida escolar de l@s alum@s. "En fin las

NEE en su relatividad son relacionales, se vinculan a todas las relaciones que presenta el currículo en la escuela.” (Guajardo, 1998, pág. 5)

Por esto es por lo que las NEE no sólo se generan por la discapacidad, sino que además en gran medida se propician por factores de desigualdad y discriminación, siendo el reconocimiento y la integración social mecanismos que las evita y hasta las previene. Ello implica que las NEE se asocien a tres factores: en primer lugar se hace referencia al ambiente social y familiar, en donde se le trasmiten valores y formas de proceder muy distintos a los de la escuela, lo que puede estar acompañado de violencia, familias con padre y madre ausente, pobreza extrema, por ejemplo. El segundo factor, es el ambiente escolar en el que se educa al niñ@, al asistir a una escuela que promueva poco el aprendizaje en l@s alum@s, mala relación con l@s profesor@s y una deficiente preparación del equipo docente. El tercer factor es el que se refiere a las condiciones sociales del niñ@, como pueden ser la discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación y otras condiciones referentes a la necesidad de asistencia médica. NEE que sólo podrán determinarse tras un proceso de evaluación amplio y riguroso de carácter psicopedagógico

1.4. Modelos de escuela para la Integración Educativa

Para apoyar este proceso educativo de integración de l@s niñ@s con NEE se han desarrollado diversos modelos de organización escolar a través de los cuales se implementará éste programa educativo. Sin embargo, el punto de partida debe estar dado en reconocer que este proceso de integración no es algo rígido, con límites precisos y definidos, sino más bien es un producto dinámico y cambiante, cuyo objetivo es encontrar las circunstancias para que el alumn@ se desarrolle lo

mejor posible. En tales condiciones, se han propuesto algunos modelos para organizar el proceso de integración educativa:

Un primer modelo es el de Reynolds, quien nos propone una guía de servicios educativos llamada “Sistema en Cascada” con ocho niveles, donde la enseñanza especializada tiene otras alternativas, integrado por sitios intermedios entre el centro especial y el centro ordinario. (Véase Esquema 1)

Esquema 1. “Sistema en Cascada” (Reynolds, en: Bautista, 1993, pág. 40)

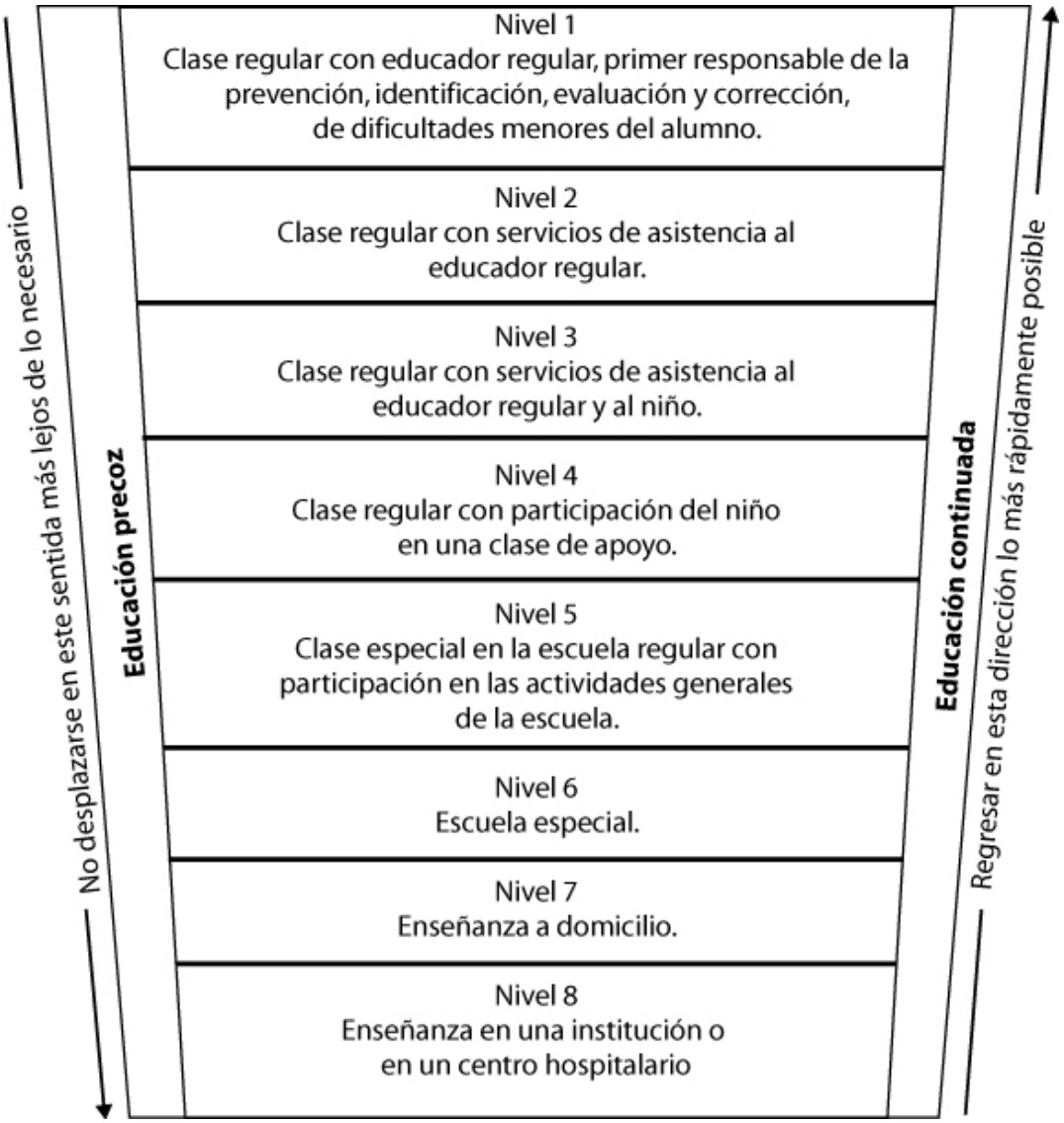
Un segundo modelo es el de Deno, en el cual se propone un “sistema de cascada de servicios” concebido como un medio para adaptar los servicios a las necesidades de l@s niñ@s. En este sentido, el modelo de Deno amplia los servicios agrupándolos en tres tipos de programas: escolares regulares, escolares adaptados y sanitarios existenciales. (Véase Esquema 2)

Niveles	Servicios	Programas

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

Esquema 2. “Sistema de Cascada de Servicios” (Deno, en: Baustista 1993, pág. 41)

Un tercer modelo es el propuesto en el informe COPEX, donde se plantean 8 niveles en un sistema de cascada graduado en función de las necesidades del niño, desde una perspectiva de normalización que busca adecuar las condiciones del medio y curriculares a la especificidad de cada niñ@. (Véase Esquema 3)



Esquema 3. Sistema en cascada según el informe COPEX (en: Bautista, 1993, pág. 42)

Un cuarto modelo es el de Hegarty, Pocklington y Lucas, básicamente se orienta a especificar la manera en que deben de funcionar las aulas regulares para la integración de niñ@s NEE. Se propone que en esta aula regular se debe de tener desde un servicio completo de apoyo psicopedagógico hasta un servicio de educación especial. (Véase Esquema 4)

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

Esquema 4 Modelo de organización de Hegarty (en: Marchesi y Martín, 1990, pág. 26)

A partir de estos diferentes modelos se hace patente que la integración es un proceso con varios niveles, a través de los cuales se pretende que el sistema educativo tenga los medios adecuados para responder a las necesidades de l@s alum@s. Sin embargo, se debe reconocer que tales niveles pueden cambiar conforme cambien las condiciones de aprendizaje de l@s alum@s y dependiendo de la especificidad del proceso de la integración educativa (condiciones culturales, económicas, políticas, etcétera). Condiciones que implican toma de decisiones en la manera en que se desarrolla la integración educativa y las adecuaciones curriculares para ello.

Por lo tanto, el nivel de integración más conveniente es aquél que favorezca el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumn@. Por lo que se espera que una escuela abierta a la integración de l@s alum@s con NEE sea flexible en su organización y provea de los recursos esenciales para atender la heterogeneidad de sus alumn@s.

1.5. Formas de integración educativa

Dichos modelos nos permiten ubicar ideas para establecer la organización que debe tener una institución para la integración educativa de los NEE a la escuela regular, con la finalidad de lograr que ésta sea plena en todas sus dimensiones: física, social y funcional.

En este sentido, el informe Warnock, nos permite diferenciar lo que es la integración física, social y funcional: En el caso de la primera, la integración física, se da cuando las clases o unidades de educación especial se ubican dentro de la escuela ordinaria, manteniendo una organización independiente y compartiendo algunos lugares como el patio o el comedor. Una segunda es la integración social, donde existen unidades o clases especiales en la escuela regular para que l@s alum@s integrados realicen algunas tareas (como juegos y actividades extra-escolares) con sus compañeros. Y una tercera de carácter funcional donde l@s alum@s con NEE están de manera parcial o completa en el aula regular para desarrollar sus actividades académicas, participando de manera activa en todas las actividades escolares. (Marchesi y Martín, 1990, pág. 24)

Asimismo Soder retoma las anteriores formas de integración (la física, funcional, y social) y agrega la comunitaria, la cual consiste en preparar al alumn@ para insertarse en la vida social y laboral a la cual pertenece. Logrando con ello incorporar elementos que permiten al alumn@ integrarse no sólo a la escuela, sino a la vida cotidiana y logrando una autodependencia al trabajar. (*apud*. Jarque, en: Bautista, 1993, pág. 32)

> a) Integración física.
> La actuación educativa se lleva a cabo en centros de Educación Especial construidos junto a centros ordinarios, pero con una organización segregada; de esta manera se comparten espacios comunes, como el patio o los comedores.
> b) Integración funcional.

> Se considera que ésta se articula en tres niveles de menor a mayor integración funcional:
> - Utilización de los mismos recursos por parte de los alumnos deficientes y las alumnas de centros ordinarios, pero en momentos diferentes.
> - Utilización simultánea de los recursos por parte de los dos grupos.
> - Utilización de algunas instalaciones comunes, simultáneamente y con objetivos educativos comunes.
>
> c) Integración social.
> Supone la inclusión individual de un alumno considerado deficiente en un grupo-clase ordinario.
>
> d) Integración comunitaria.
> Es la que se produce en la sociedad una vez que el alumno deja la escuela. (*Id*.)

Llevado esto a las características de nuestro país, se puede decir que el tipo de integración que se está buscando lograr es el social, ya que el niñ@ se encuentra de tiempo completo dentro de la escuela, recibiendo atención por parte del docente de apoyo y compartiendo con sus compañeros todos los espacios y actividades de la escuela regular. A la par, se puede indicar, que actualmente hay diversos proyectos que están promoviendo la integración comunitaria, enfocada a poder ofrecer procesos de formación y de incorporación al ámbito social y laboral.

Así este proyecto educativo de carácter internacional se desarrolla con base en sus principios generales, orientados a ofrecer una educación para todos, igualdad de oportunidades y respeto a las diferencias con miras a la inclusión a la vida social y laboral de todo NEE con o sin discapacidad y con ello, alcanzar una plena integración tanto educativa como escolar. Esto debe corresponder con las NEE de cada persona, para lo cual se cuenta con diferentes modelos que buscan brindar opciones para una plena inclusión.

Dicha visión surge en la UNESCO y es retomada en México a través de sus políticas educativas que busca ponerla en práctica a nivel nacional a través de la Dirección General de Educación Especial (DGEE).

CAPITULO II
LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

La educación especial surge en México como una necesidad social ante la diversidad de las características de los seres que la conforman. La sociedad como una estructura cambiante exige nuevas formas de atención a nivel educativo, y esto trae como consecuencia reformas al marco legal que sustenten la impartición de una educación más equitativa, de calidad y acorde a las necesidades de cada persona. Es por ello que a lo largo de la historia la manera de impartir educación ha ido cambiando como una forma de responder a las diferentes necesidades que la sociedad le exige; y es así que la integración educativa surge en México como una respuesta al derecho que las personas con requerimientos de una educación especial tienen para recibir una educación que les proporcione la formación necesaria para una vida digna.

Dicho desarrollo histórico de la integración educativa en México, nos permite comprender cómo ha evolucionado la atención de las personas con NEE y ubicar cuál es el desarrollo del marco jurídico para la educación especial y posteriormente para la integración educativa en México. Temática que aquí se aborda en dos apartados.

2.1. Desarrollo histórico de la integración educativa en México

La integración educativa en México tiene sus bases en la educación especial, la cual inicia con la creación de la Escuela Nacional de Sordos en 1867 y posteriormente, en 1870, con la creación de la Escuela Nacional de Ciegos; todo esto durante el mandato del presidente Benito Juárez.

Para 1914 José de Jesús González, inició la organización de una escuela para débiles mentales en la ciudad de León, Guanajuato. Más tarde, de 1919 a 1927, la Universidad Nacional Autónoma de México comenzó a poner en funcionamiento grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales. Durante estos años, Salvador Lima fundó la escuela para débiles mentales en la ciudad de Guadalajara.

Sin embargo, y a pesar de los proyectos antes indicados, es hasta 1935 cuando Roberto Solís Quiroga, planteó ante el Ministerio de Educación Pública la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país, dando como resultado de esa iniciativa un apartado referente a la protección de deficientes mentales por parte del Estado, el cual aparece en la Ley Orgánica de Educación.

Es para 1941 que el entonces Ministro de Educación, Octavio Véjar Vázquez, plantea la creación de una escuela de especialización de maestros en educación especial. Para lo cual se propuso a la Cámara de Senadores y Diputados un proyecto de reforma que modificaba la Ley Orgánica de Educación, lo que posibilito la creación de la Escuela de Formación Docente para Maestros en Educación Especial, institución que para el 7 de junio de 1943, quedó a cargo de Solís Quiroga. En ella se ofertaron las carreras de maestros especialistas en educación de deficientes mentales y de menores infractores, agregándose para 1945 las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y de sordomudos.

Para fortalecer este proceso de institucionalización de la educación especial, el entonces oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública (SEP) Manuel López Dávila, crea en el año de 1959 la Coordinación de Educación Especial que dependía de la Dirección General de Educación Superior e Investigación

Científica, la cual estaba enfocada a la atención temprana de l@s niñ@s con deficiencias mentales.

Es hasta el año de 1970 cuando se crea la DGEE, marcándose con ello "…la pauta para poder alcanzar dos objetivos: por una parte el establecimiento de un marco institucional que sistematizará y coordinará las acciones que hasta entonces estaban dispersas, y por otra la incorporación de México al grupo de países que de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, reconocen la necesidad de la Educación Especial dentro del amplio contexto de la educación general." (SEP/DGEE, 1984, pág. 9-15). Dicha dirección, tenía por responsabilidad: planear, organizar, desarrollar y evaluar el sistema federal de educación especial y la formación de profesor@s especialistas. Todo ello para su buen funcionamiento.

Así tenemos que en 1978 Margarita Gómez Palacios responsable de la DGEE, es la encargada de promover la creación de coordinaciones en los estados, hasta abarcar la totalidad del país. Sin embargo es hasta 1980 cuando se desconcentra la operación de los servicios en las delegaciones generales estatales, mientras que las Coordinaciones de Educación Especial se reestructuran, convirtiéndose en Jefaturas de Departamento.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: Indispensables y Complementarios. En el caso de los primeros, éstos estaban dirigidos a niñ@s y jóvenes con discapacidad, comprendiendo también a los grupos integrados "B" para niñ@s con deficiencia mental leve y los grupos integrados de hipoacúsicos, que eran atendidos en espacios específicos separados de la educación regular; siendo los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial, los encargados de ofrecer este servicio. En

el caso de los segundos que comprendían los Centros Psicopedagógicos y los grupos integrados “A”, donde se prestaba apoyo a niñ@s con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta; incluyéndose aquí, las Unidades de Atención a Niñ@s con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), servicios que estaban enfocados a atender a l@s niñ@s con problemas de aprendizaje (lecto-escritura y matemáticas), sin que salieran del aula regular.

Con estas acciones se pretendía que l@s niñ@s recibieran la educación adecuada a sus necesidades, y que sólo permanecerían en esa modalidad el tiempo necesario para lograr las bases académicas y conductuales, que más tarde les permitieran integrarse a un grupo regular. Con el tiempo, a través de éstos servicios, se encontraron niñ@s que tenían serias privaciones y que provenían en su mayoría de familias de escasos recursos, con quienes no se podían alcanzar los objetivos planeados, ya que necesitaban un tiempo mayor de permanencia en estos grupos. Este hecho propicio la creación de los grupos integrados "B" (de primero a sexto grado), los cuales estaban destinados a la atención de niñ@s con dificultades mayores cuya integración a la clase regular requería un plazo mayor; grupos que para algunos niñ@s constituía una situación escolar transitoria y para otros la única opción para terminar su educación primaria. (Acosta, *et al*., 1994, pág. 16)

Más tarde con el documento "Bases para una Política de Educación Especial", en 1985 la SEP propone que la educación especial debe orientarse a promover la normalización y la integración de esta población, proyecto que inicia su consolidación en 1990, pues es hasta entonces que se empiezan a conocer modelos de integración educativa en algunos estados de la República Mexicana.

Ante tal contexto, para 1991 la Dirección General de Educación Especial plantea cuatro modalidades de integración, las cuales son: “1. Atención en el aula regular,

2. Atención en grupos especiales dentro de la Escuela Regular, 3. Atención en centros de Educación Especial, 4. Atención de niñ@s en situación de internamiento." (Acosta *et al.*, 1994, pág. 15). Servicios educativos que buscan ser fortalecidos con la creación de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) a nivel nacional y cuyas funciones eran:

- - Dar a conocer al personal de Educación Especial el programa de integración educativa.
- - Brindar información sobre integración educativa al personal de educación regular a fin de favorecer la integración de sujetos con necesidades especiales.
- - Llevar a cabo el programa de sensibilización sobre integración educativa.
- - Difundir en la comunidad en qué consiste la integración educativa.
- - Llevar a cabo el proceso de integración.
- - Investigar necesidades de reubicación del alumno integrado.
- -Detectar si la atención que se brinda en el grupo especial promueve la integración individual a corto plazo.
- -Detectar si la atención psicopedagógica en el aula de apoyo favorece el proceso de aprendizaje del menor. (Acosta, *et al.*, 1994, pág. 17)

Sin embargo y a pesar de las buenas intenciones que se tenían con la creación de los COIE, su funcionamiento sólo sirvió como un mecanismo para canalizar a l@s niñ@s a un grupo de especialistas que sólo les daban seguimiento al estar incorporados éstos a la escuela regular; lo que motivo que su función quedara como responsabilidad de las zonas de supervisión y de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que iniciaban su funcionamiento en 1994. Institución ésta última, que ya corresponde al enfoque de la integración educativa y que también se desarrolla con la participación de los CAM y los Centros de Apoyo Pedagógico a la Educación Preescolar (CAPEP). Instituciones que son creadas para atender el marco legal de la integración educativa en México.

2.2. Legislación y política para la integración Educativa en México

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación de 1992, se inicia el proyecto con el que cada uno de los estados de la República se comprometen a reconocer que la educación es un campo decisivo para el porvenir del país. En este acuerdo, las instituciones que participaron fueron: el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Se trataba de que todas las instituciones involucradas, reiteraran "la vigencia de una educación nacional, labrada en el curso de nuestra historia y el ejercicio de las facultades y atribuciones que competen a la SEP." (Diario Oficial, 1992, págs. 5, 7)

Los objetivos de este acuerdo planteaban que la educación debe ser de calidad y con carácter nacional, asegurando que los niveles educativos sean eficientes y suficientes en su especificidad. Una educación fincada en la democracia, la libertad y la justicia.

Para poner en práctica este acuerdo nacional se hace necesaria una nueva articulación de los gobiernos estatales y federales del Estado mexicano y su sociedad civil, siendo los vínculos de la escuela y la comunidad los que adquieren una importancia especial, ya que implican pensar en una educación pública con otras características; la cual debe ser: dinámica, acorde a un respeto a la diversidad y a la integración de todo sujeto independientemente de sus diferencias y en búsqueda de elevar la calidad de la educación básica.

Para ello, se reformularon los planes y programas de estudio en búsqueda de una mayor calidad educativa de las escuelas públicas, para que éstas se constituyan en un referente de la educación particular[3]. El propósito es "asegurar a l@s

[3] Si bien la propuesta de la SEP plantea esta idea de una educación pública de alta calidad, lo cierto es que en la actualidad las escuelas de educación básica a nivel particular son de mayor calidad que nuestra educación pública. Claro esta que en lo que

niñ@s y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional (…) y que en general eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y la sociedad en su conjunto." (Diario Oficial, 1992, pág. 4)

Para su ejecución se crearon tres ejes de política educativa: la reorganización del sistema educativo nacional; la reformulación de contenidos y materiales educativos; la revaloración de la función magisterial. Para el cumplimiento de los acuerdos anteriores se establecieron convenios entre la federación y los ejecutivos estatales, donde se comprometieron a la descentralización educativa mediante la transferencia de los recursos humanos, financieros y materiales necesarios.

Frente a ésta situación se hizo necesario en 1993 modificar el Artículo 3° de la Constitución Política, que obliga al Estado a garantizar el derecho de todo individuo a recibir educación básica (preescolar, primaria y secundaria) con carácter laico y gratuito; una educación de Estado enfocada a desarrollar de manera armónica todas las facultades del ser humano.

> El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, la servidumbre, los fanatismos y los prejuicios. Además (…) contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio de para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.
> Para dar cumplimiento a lo dispuesto en el párrafo anterior el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la Ley señale:

---

respecta a la integración educativa, la posibilidad de que ésta se lleve a cabo es más factible en las escuelas públicas que en las particulares debido a su carácter

> Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, (…) el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas - incluyendo la educación superior - necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. (Constitución, 1994, págs. 36-38)

En tales condiciones, obvio es que toda reforma a este Artículo implica modificaciones de los instrumentos jurídicos en búsqueda por atender las nuevas disposiciones que en ellas se impliquen, de tal manera que nuestro país cuente con un sistema educativo que realmente responda a las necesidades de los mexicanos y que contribuya al desarrollo económico, social y cultural del pueblo, lo que a su vez permitirá que el país sea competitivo a nivel internacional.

En tales condiciones no se puede hablar de un desarrollo integral que nos permita ser competitivos a nivel internacional, si no se propicia el acceso a la educación para todos los miembros que conforman nuestra sociedad y esto incluye a las personas con capacidades diferentes. De ahí que en la Ley General de Educación, en su Capítulo III de la Equidad en la Educación nos señala: "…la educación básica es para todos sin discriminación alguna; Fin del trato igual a los desiguales; Atención compensatoria con equidad para la igualdad de oportunidades educativas básicas." (SEP, 2002, pág. 23)

En íntima relación con lo antes planteado, en los Artículos 39 y 41 de esta ley se establece el fundamento jurídico para la atención educativa a los menores con NEE. En el caso del Artículo 39 se señala que: "…la educación especial es una modalidad de la educación básica, y pone fin a la estructura paralela de la educación especial." (SEP, 2002, pág. 23). Lo que se fortalece con lo dicho en el Artículo 41, donde se indica que es obligación del Estado ofrecer educación a las personas con NEE, procurando que ésta tenga una orientación hacia la integración educativa, sin que ello implique eludir la obligación de atender a

quienes por diversas circunstancias, no logren su educación de manera integral. De manera textual se dice:

> La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como o aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.
> Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.
> Esta educación incluye orientación a los padres o tutores así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. (SEP/DEE, 1994e, pág. 10)

Para lograr lo antes planteado, en este Artículo se establece que las propiedades y condiciones de la educación deben darse con base en las siguientes consideraciones: a) no omitir ninguna condición de discapacidad para tener derecho a la educación básica; b) no referirse de una manera peyorativa a los discapacitados, sino como una persona con discapacidad, pues el derecho es como tal y no como discapacitado "*per se*"; c) no obstaculizar la integración total o parcial a escuelas regulares, existiendo la opción de alternancia entre escuela regular y escuela especial, la cual se debe dar sin restricciones, d) propiciar en el Estado una educación especial que no sólo atienda al alumn@, sino que oriente a los padres y madres de familia y a l@s maestr@s de escuela regular. (SEP/DEE, 1994e, págs. 11-12)

Dichos artículos se plasman en el Programa Nacional de Educación 1995-2000, donde se menciona por primera vez a la educación especial, estableciéndose los compromisos y lineamientos para la integración educativa en búsqueda por alcanzar la equidad y la justicia en el ámbito educativo.

Más tarde en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se recoge esta visión de la educación y se establecen los principios (educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia) y lineamientos (equidad con calidad, calidad

con evaluación, evaluación con rendición de cuentas, rendición de cuentas con participación social) que buscan ser desarrollados mediante el Proyecto Nacional a Favor de la Educación. Principios y lineamientos que se: "… traduce en políticas y cursos de acción definidos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual contiene las políticas y líneas de acción que responden a las exigencias del cambio económico, político y social del país como resultado de la globalización." (SEP, 2002, pág. 24). Se trata de tener un marco referencial que le permita al Gobierno Federal lograr la:

> …superación de cualquier tipo de discriminación; otorgando el apoyo que se necesita en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo y servicios sociales, a través de políticas integrales y específicas para atender los problemas de todos los ciudadanos y con énfasis en los niños y los jóvenes con NEE con o sin discapacidad, todo ello con el propósito de evitar que existan sistemas paralelos que diferencien a unos pocos de las mayorías. (*Ibid*., pag. 25)

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, enfrentó desafíos importantes en el ámbito de: la cobertura con equidad de los servicios, el mejoramiento de la calidad de los procesos y niveles de aprendizaje y la integración y funcionamiento del sistema educativo. Un ejemplo de ello, es el programa de integración educativa que aún con la reorientación de los servicios que otorga la educación especial a l@s niñ@s con NEE en las escuelas regulares, no se han visto resultados en su crecimiento y difusión, ya que ha sido un proceso lento por la falta de recursos tanto físicos como materiales. Esto se indica claramente en el diagnóstico "Estudio Exploratorio para Conocer las Condiciones de la Práctica Educativa en el Contexto de la Integración Educativa en México", donde se dice:

> …existen carencias en lo que concierne a materiales de apoyo para los alumnos como para el personal de educación especial y los maestros de grupo. Particularmente, no son suficientes los medios específicos para atender necesidades educativas que se asocian a una discapacidad, como puede ser la visual, la auditiva, la motora o la intelectual, pues sin estos recursos, los alumnos integrados enfrentarán más obstáculos para participar en las actividades habituales en el aula y alcanzar los propósitos educativos. (PNFEEIE, en: Escalante y Ochoa, 2004, pág. 160)

Aún así, el trabajo que se realiza para la integración educativa en la escuela regular es una labor que hay que resaltar, ya que muchos alumn@s logran, en mayor o en menor medida, su integración social a ésta, dependiendo de sus capacidades y de las condiciones de cada escuela. Para ello, el sistema educativo en el país crea distintos centro y unidades encargadas de ofrecer los apoyos y atención necesarios para que un niño con NEE se integre a la escuela regular de educación básica de la mejor manera posible.

CAPÍTULO III
LAS UNIDADES DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)

En atención a las políticas de educación básica en el país y a la búsqueda que el Gobierno Federal establece por desarrollar una educación con equidad, calidad y cobertura suficiente y eficiente a la sociedad, éste da a la DEE atribuciones para reorientar los servicios de atención a l@s niñ@s con NEE, a través de los Centro de Atención Preventiva de Educación Preescolar (CAPEP), los CAM y las USAER, que son las instituciones responsables de ofrecer los servicios para apoyar la integración de esta población a la educación básica.

En el caso del CAPEP son las instituciones encargadas de integrar a l@s niñ@s con NEE en educación preescolar (Descripción del funcionamiento de atención preventivo de educación preescolar, s.f., *n.d.*); su función es la de apoyar los procesos educativos necesarios para que los NEE se incorporen a la escuela regular en correspondencia con sus habilidades y competencias, buscando alcanzar, en la medida de lo posible su regularización. En el caso de los CAM se trata de las instituciones que se encargan de atender alumn@s con NEE con discapacidad y que no pueden asistir a la escuela regular, su propósito es realizar las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular, así como propiciar el desarrollo integral de sus alumn@s, conforme a sus requerimientos, características e intereses, brindando orientación a los padres y madres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que necesitan estos alumn@s para beneficiar su integración escolar, laboral y social. (SEP/DEE, 1996, pág. 18)

En el caso de la USAER, objeto de esta tesis, se trata de la institución encargada de llevar a la práctica el programa de integración educativa en las escuelas regulares. Discusión que se desarrollará en este capítulo a partir de las siguientes

preguntas: ¿qué es la USAER? y ¿cuáles son las funciones del equipo multiprofesional?

3.1. Unidades de Servicio de Apoyo a Escuelas Regulares

La USAER es una institución que tiene como antecedentes directos e inmediatos los servicios de Grupos Integrados A y B, Centros Psicopedagógicos, Unidades de Atención a Niñ@s con Aptitudes y Capacidades Sobresalientes (CAS) y los Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC).

El personal que laboraba en éstos centros pasaron a formar parte de las USAER, no así en el caso de los COEC ya que una mínima estructura de su personal se conservó para continuar ofreciendo el servicio a través de las Unidades de Orientación al Público (UOP) con el propósito de apoyar a los padres de familia, maestros y cualquier persona que solicite servicios de educación especial, considerando las opciones de atención para l@s alumn@s y de canalización a los servicios correspondientes. (SEP/DEE, 1996, pág. 13)

Así tenemos que en 1994 surge la USAER como la institución a través de la cual se busca reorientar y reorganizar los servicios de educación especial para promover el enfoque integrador de las nuevas políticas educativas. De ahí que se les defina como:

> …la instancia técnico–operativa que Educación Especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos metodológicos en la atención de los alumnos con NEE dentro del ámbito de las escuelas de Educación Básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar. (*Ibid*., pág. 15)

Como institución base para desarrollar la integración de l@s niñ@s con NEE con o sin discapacidad a la escuela regular de educación primaria, sus propósitos

son: 1. Atender a l@s alumn@s que presenten NEE en el ámbito de su propia escuela de educación básica; 2. Acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de l@s alumn@s en general y en particular con los que presenten NEE; 3. Evaluar los avances conforme a su propia evolución escolar; 4. Orientar a los padres y madres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren l@s alumn@s con NEE. (*Id*., pág. 15).

Para cumplir con estos propósitos las USAER deben estar integradas, según el proyecto educativo, por un equipo multiprofesional de especialistas conformado por: un director@, una secretaria, dos maestros de apoyo de manera permanente por cada escuela, (aunque esto estará sujeto a la demanda que exista en la misma, en torno a la atención de las NEE) y un equipo de apoyo técnico formado por: un psicólog@, maestr@ de lenguaje y trabajador@ social, quienes planearán y desarrollarán sus actividades, a partir de las acciones que se definan en la evaluación psicopedagógica del niñ@ y de las estrategias que se diseñen para la intervención. Dicho equipo tiene por obligación atender a cinco escuelas de educación primaria, "… la USAER tendrá como sede una de las escuelas, desde la cual planeará, desarrollará y evaluará la totalidad de las estrategias y acciones para realizar el apoyo para la integración educativa" (SEP/DEE, 1994d, pág. 10) esto se llevará a cabo a través de un apoyo itinerante, en el que de manera programada se asiste una vez por semana a cada escuela.

Este equipo multiprofesional de la USAER desarrolla un trabajo colegiado en el que cada uno de los integrantes aporta estrategias propias de su formación para realizar una detección, intervención y evaluación de l@s niñ@s con NEE para su integración a la escuela regular, lo que se explicará en el siguiente apartado.

En cada escuela existe un aula denominada “aula de apoyo” la cual es considerada como el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela primaria y sede de los recursos humanos, materiales, teóricos-metodológicos, así como uno de los espacios para la intervención con l@s alumn@s que presenten NEE y para brindar orientación a los padres y maestros.

Para que la USAER alcance sus propósitos la DEE propone seguir cuatro estrategias fundamentales: “Partir del currículo de educación básica; Establecer corresponsabilidad entre maestros de aula regular y de apoyo; Atender alumnos con necesidades educativas especiales dentro de su ámbito escolar, en aula regular y/o de apoyo y Orientar a los padres de familia.” (SEP/DEE, 1996, pág. 17) bajo estas estrategias se fundamenta el trabajo del equipo multiprofesional.

De ahí que el primer paso para que un alumn@ esté integrado es compartir el currículo básico, siendo el punto de partida para que la USAER lleve a cabo su intervención, lo cual permitirá al maestr@ de apoyo junto con el maestr@ de aula regular diseñar las acciones pertinentes para desarrollar las competencias de l@s alumn@s con NEE dentro de la escuela, espacio ideal para lograr la socialización y la integración del alumn@.

En este sentido la orientación al personal y a los padres y madres de familia, constituye otra estrategia para la atención a las NEE; y tiene por objeto proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de l@s niñ@s, considerando además las necesidades que expresan tanto maestros como padres y madres de familia y los aspectos que se identifiquen como necesarios de reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta a las NEE de l@s alumn@s. Es importante mencionar que todo el equipo multiprofesional de la USAER tiene la obligación de dar orientación, tanto al personal de la escuela regular como a todos los padres y madres de familia que

tienen a sus hij@s en dicha escuela: desde el momento de la detección de l@s alumn@s con NEE hasta el término de la atención.

Para el desarrollo de la orientación se tendrá en cuenta la relación directa de maestro-padre y madre de familia, y se aprovecharán las formas de organización establecidas en la escuela tales como: consejos técnicos, consejos de participación social y asociación de padres de familia. Asimismo para que el equipo multiprofesional lleve a la práctica las estrategias anteriores, la DEE establece a las USAER las siguientes acciones:

> Revisar y analizar el Currículo de Educación Básica, analizar y aplicar los materiales derivados del Currículo en la actividad cotidiana, aplicar el perfil grupal que permita identificar las características de la población por grupo con relación al currículo, determinar las necesidades educativas de los alumnos a nivel grupal y de los que presentan necesidades educativas en particular, acordar con el maestro de grupo las estrategias de atención y evaluación de los alumnos en aula regular y/o de apoyo, establecer las necesidades de orientación de los Padres de Familia a nivel individual o grupal, orientar a los Padres de Familia de las necesidades de apoyo complementario en los casos que sea necesario y participar en reuniones de Consejo Técnico de la escuela. (*Ibid*., pág. 17)

Lo anterior implica que la USAER es responsable de desarrollar las estrategias y las acciones que de ellas se desprenden, así como el proceso de atención de los NEE.

Respecto al proceso de atención se puede decir que comienza con la evaluación inicial, en ella se consideran dos momentos: La detección de alumn@s y la determinación de sus NEE; en el caso de la detección, ésta tiene como finalidad identificar a l@s alumn@s que con respecto a su grado y grupo escolar presentan dificultades (acceso a la escuela, a los elementos del currículo y de ambos tipos) para aprender los contenidos escolares; una vez hecha la detección se procederá a la determinación de las NEE mediante la implementación de estrategias e instrumentos diseñados para ello. En el momento de que las NEE sean

determinadas se podrá tomar alguna de las siguientes alternativas: intervención psicopedagógica, canalización o solicitud de un servicio complementario.

La intervención psicopedagógica se refiere a "…los apoyos específicos que determinan un conjunto de actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares y el contexto escolar, atendiendo a sus NEE." (SEP/DEE, 1994d, pág. 14) Esta intervención podrá llevarse a cabo en el grupo regular o en el aula de apoyo. La opción del aula de apoyo y/o del grupo regular se determinará cuando se conozcan las NEE de cada alumn@ en particular y de las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje de cada escuela en específico. En la planeación de la intervención psicopedagógica se definirán las adecuaciones curriculares que han de realizarse y el espacio donde se llevará a cabo la misma.

Gran parte del trabajo en la USAER se fundamenta en el conocimiento y manejo del currículo, por lo que consideramos importante explicar qué es el currículo y qué son las adecuaciones curriculares[*], factores importantes para lograr la integración educativa de un niñ@ con NEE.

Así, el término currículo es un concepto muy amplio y polisémico que ha derivado en diversas explicaciones de sus formas y contenidos, pero que dentro del ámbito de la integración educativa ha sido entendido como: "…una forma eficaz de planificar la actividad escolar en las aulas, como guía para organizar eficientemente el trabajo del maestro." (en: García *et al*.,1998ª, pág. 9). Se trata de las diversas dimensiones de proyectos educativos institucionalizados, que implican "Un plan para conducir el aprendizaje mediante el despliegue de

[*] En el presente trabajo se han de referir las modificaciones que se hacen al currículo para atender NEE, como *adecuaciones curriculares*, sin embargo es necesario indicar que en las fuentes de información consultadas, también se refieren éstas como adaptaciones curriculares; de ahí que en las citas textuales se ponga tal cual lo refieren los autores.

actividades específicas que deben favorecer dicho proceso, con base en la experiencia cotidiana del trabajo escolar y que parte de la base de reconocer las necesidades y expectativas de los alumnos." (*Ibid*., pág. 9)

Por tanto, el currículo escolar constituye la directriz más importante desde el punto de vista pedagógico, ya que éste es el que orienta las actividades académicas de la escuela; en él, se plantean y precisan los aspectos del desarrollo personal que deben promoverse y los aprendizajes específicos que han de lograrse en los educandos. (SECV, *s.f*., pág. 22). En éste sentido, la escuela es el espacio de formación en el que se procurará responder a las necesidades educativas de cada alumn@ a partir de sus potencialidades, intereses y estilos de aprendizaje. Para ello, se hace necesaria una revisión del currículo, ya que es la interacción currículo-alumn@ la que marca las posibilidades educativas de cualquier alumn@.

Es así que flexibilizar el currículo propicia que niñ@s con NEE participen de una programación regular y reciban los apoyos que sus necesidades educativas requieran. Es decir, "el currículo debe ser moldeable con el fin de dar respuesta a las características individuales de alumnas y alumnos. Este principio parte 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 en función de sus necesidades, intereses y estilos personales de aprendizaje, a los cuales el currículo deberá responder." (*Ibid*., pág. 22)

Este problema de la diferencialidad, necesariamente lleva a reconocer que el currículo escolar se debe flexibilizar, lo que implica que en un proceso educativo se tienen que hacer Adecuaciones Curriculares (AC), las cuales consisten en una estrategia de planificación y actuación docente que se emplean para responder a las NEE que algunos alumn@s tienen para acceder al currículo regular.

Una referencia obligada para todo maestr@ en la elaboración y desarrollo de AC, es el análisis crítico de la estructura curricular ya que en ella se manifiestan principios y valores fundamentales que permitirán encauzar diversas prácticas pedagógicas. Para ello él debe reconocer que las AC son: "…la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyendo 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." (García *et al*, 2000, pág. 132)

Las AC se deben dar de acuerdo a dos ejes: uno primero de carácter vertical, enfocado a los planes y programas de estudio y su secuenciación por ciclo y grado; un segundo horizontal, sobre cómo es el grupo, cuál es el grado de competencia curricular de l@s alum@s, qué saben, qué podrían aprender con ayuda y cuáles son sus intereses y motivaciones. (SEP/DEE, 1996, pág. 27)

Estos ejes, se pueden dar en función de dos situaciones de adaptación para l@s alum@s con NEE: una primera, que implica aquellas que son de carácter no permanente (NEE temporales) en alumn@s que en cualquier momento de su escolaridad empiezan a presentar "problemas de aprendizaje"; como puede ser un ritmo de aprendizaje más lento, una motivación diferente, dificultades socioadaptativas, etcétera; y una segunda, de carácter permanente (NEE permanentes), en alumn@s que presentan una lesión cerebral, ya sea de nacimiento o por un accidente, dificultades de tipo motor sensorial y/o social y que pueden requerir de apoyo continuo. Para apoyar dichas problemas, las adecuaciones curriculares pueden ser de tres tipos:

1. *Adecuaciones de acceso al currículo*.- “Para aquellos alumnos que por sus limitaciones físicas no pueden hacer uso adecuado de instalaciones, mobiliario y equipo.” (*Ibid*., pág. 27) Entre estas adecuaciones podemos distinguir, por ejemplo, los ajustes de las características de las escuelas, como rampas, barandales, etc., que permitan el libre desplazamiento y acceso seguro de l@s alum@s con NEE que presentan una discapacidad; las que permiten ubicar mejor al alumn@ en el aula para compensar sus dificultades; las relativas a la adaptación, adquisición y ubicación del mobiliario, del material escrito, de los recursos didácticos y del equipo adecuado a sus necesidades; las que procuran mejorar y adaptar el sistema de comunicación con l@s alum@s para la realización de las actividades de aprendizaje o de evaluación comunes. Por ejemplo, en el caso de un niñ@ con problemas visuales, la escuela a la que asiste debe contar con ciertas características arquitectónicas que le den seguridad y autonomía, como el número reducido de salones, el tamaño del terreno, accesos, etcétera; además, en el salón de este niñ@ debe ubicársele frente de la clase, junto a la puerta de salida. En el edificio escolar se podrían realizar algunas reformas para conseguir un lugar más apropiado, como rampas de acceso a cada lugar de la escuela, barandales, señalamientos en sistema braille en lugares disponibles y el ubicar al alumn@ en un aula que tenga más fácil acceso al resto de los espacios escolares.

2. *Adecuaciones al currículo*.- Para el MEC son el “conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación. Actividades, metodologías para atender las diferencias individuales de los alumnos” (en: García, *et al*., 1998a, pág. 145). Algunas de estas modificaciones pueden ser más superficiales sin que se llegue a variar demasiado la planificación o programación establecida por l@s maestr@s; otras en cambio, pueden ser sustanciales, dependiendo de las necesidades

educativas de l@s alum@s, lo cual implica una individualización del currículo. Por ejemplo si se realizara una adecuación a la metodología de la enseñanza para el aprendizaje de la suma y la resta en l@s alum@s con NEE y con discapacidad intelectual dentro del salón de clases, se podrían formar equipos previamente, y a cada uno de estos se les pediría dulces, los cuales se venderían de manera simbólica, los niños elaborarían billetes de diferentes denominaciones, se harían dos equipos uno de los cuales vendería los dulces y el otro los compraría para después alternar en esta actividad, así ellos aprenderían de manera práctica y significativa el sumar y restar

3. *Adecuaciones curriculares de ambos tipos*.- Cuando el niñ@ presenta alguna discapacidad y una necesidad educativa especial, se hace necesarias adecuaciones de acceso y curriculares. Por ejemplo, en el caso de un niño con déficit de atención se podrían hacer adecuaciones de acceso como el ubicarlo cerca del escritorio del maestr@ y frente al pizarrón y quitar del salón cualquier estímulo gráfico que pudiera distraer su atención, y en cuanto a las adecuaciones al currículo se podría buscar la manera de que las actividades se realizaran en periodos cortos de tiempo con el fin de mantener su atención.

Así, hablar de adecuaciones curriculares específicamente es referirse al trabajo en el aula, es decir, se trata de la búsqueda por promover que la programación del aula sea diseñada en conjunto por el maestr@ de grupo y el maestr@ de apoyo, aunque no se descartaría la participación en caso necesario de otros especialistas (psicólog@ y maestr@ de lenguaje); en dicha programación es recomendable que sean los resultados en equipo, el único modo de asegurar la innovación educativa y lograr la integración.

Para tal efecto se hace necesario tener claro el qué enseñar (asignaturas y contenidos), cómo enseñar (metodología) y cuándo enseñar (temporalización). En

cuanto a **qué** enseñar tenemos que son dos los tipos de adecuaciones que se realizan: por un lado, eliminación y/o introducción de algún objetivo, contenido o actividad, en forma temporal o permanente y por el otro la priorización de ciertos objetivos, contenidos o áreas curriculares frente a otros en forma temporal o permanente. (SEP/DEE, 1996, pág. 28). En cuanto al **cómo** enseñar, es "…el rubro que mayores posibilidades ofrece para los alumnos, ya que se trata de la elección de metodología, técnicas, materiales específicos, agrupamientos de alumnos, formas de organización de las aulas, entre otras." (*Ibid*., pág. 28). En lo que se refiere a **cuándo** enseñar, la temporalización de los objetivos se ubica en dos variantes "Adaptación temporal, poco significativa, es decir el alumno puede alcanzar un objetivo mas tarde, pero con la misma secuencia de actividades de enseñanza - aprendizaje que el resto, el proceso sería el mismo pero más lento. En este caso el alumno alcanza los objetivos en su propio grado, pero después que sus compañeros. Adaptación más significativa donde además de modificar el tiempo en que un alumno alcance un objetivo hay que adaptar una secuencia de aprendizaje, dando mas o menos tiempo a unas actividades frente a otras. En este caso el alumno alcanza los objetivos en grados posteriores." (*Ibid*., pág. 28)

Tales AC se pueden hacer en todo un grupo; un grupo o varios dentro de la clase y para grupos mixtos. También existen las adecuaciones de tipo individual las cuales consisten en programas concretos y específicos que se realizan para aquellas necesidades que requieren de un programa individual y, que se adapten a cada sujeto en particular, siempre teniendo como referencia la programación de su grupo (es necesario buscar agotar todas las posibilidades en grupo antes de decidirse por una adecuación individual).

Con base en lo anterior es recomendable en primer lugar partir del currículo básico; tratar dentro de lo posible de hacer adaptaciones grupales más que individuales; revisar si la organización de la escuela permite hacer las

adecuaciones; iniciar las adecuaciones con una evaluación previa y buscar las estrategias instructivas adecuadas, y si aún modificando estos aspectos no se logran los objetivos propuestos, realizar las adecuaciones en el siguiente orden: actividades, contenidos, objetivos y considerar el orden de prioridad en las necesidades que cualquier alumn@ tiene (de comunicación, de habilidades sociales y de conocimientos). (*Ibid*., pág. 29)

Tales AC en el caso de las USAER, implican un proceso complejo y de trabajo colectivo del grupo multiprofesional, del docente de apoyo y del profesor de aula regular, para llevarlas a cabo es necesario primero contar con un perfil grupal que debe considerar cuatro niveles de análisis: un primero referido a la comunidad de influencia del plantel escolar, donde se deben identificar las características económicas, sociales, culturales, etc.; un segundo que se refiere al plantel escolar, donde se ubica a la escuela en dos aspectos: estático y dinámico y se analizan las posibilidades con que se cuenta para realizar la tarea. Dentro del aspecto estático se deben tomar en cuenta los recursos materiales, verificando la posibilidad de plantear adecuaciones de acceso al currículo para niñ@s con discapacidad, en el aspecto dinámico se contempla al personal con que cuenta el plantel educativo y que pueda ser un apoyo fundamental en el proceso de trabajo de las USAER.

Un tercer nivel comprende el contexto grupal, al realizar el perfil grupal se contará con información del nivel global del grupo en relación a los contenidos curriculares, con éste se identificarán los niveles de competencia curricular y sus necesidades particulares. Por último el cuarto nivel tomará en cuenta al alumn@ en relación al grupo, este conocimiento individual se hará necesario sólo en aquell@s niñ@s que presenten mayores dificultades en relación a su grupo al enfrentar el currículo regular. (*Ibid*., págs. 23-24)

Con base en lo anterior se darán las estrategias de intervención y programación, siendo las más importantes las estrategias de trabajo grupal que el maestro@ organice, apuntando que será competencia del equipo multiprofesional de la USAER determinar las estrategias de trabajo en cada centro educativo.

A la hora de elaborar el perfil grupal, es importante hacer un análisis del proceso de aprendizaje que emplean l@s alum@s, determinando los elementos necesarios para acceder al currículo, este análisis se hará al inicio del curso, ya que ofrecerá los elementos para planear la intervención del equipo de USAER y al final del ciclo escolar servirá para orientar al maestr@ de grupo en relación a la promoción del alumn@. Así "… después de haber levantado el perfil grupal el maestr@ de apoyo, conjuntamente, con el maestr@ de grupo, determinarán los alumnos que por su enfrentamiento al currículo muestren mayores dificultades y que requieran tener un registro más detallado de sus características personales así como de las acciones emprendidas por el equipo multiprofesional de la USAER." (*Ibid*., pág. 25)

A continuación se elaborará un expediente donde se incluirá la información relevante sobre la escolaridad del niñ@ por una parte y por otra, las acciones que en un momento dado fueron emprendidas por el equipo de la USAER. Este expediente debe cumplir con los siguientes requisitos: contar con los instrumentos de registro adecuados; permanecer en el cambio de lo trascendente y funcional; estar actualizado, ser veraz en la información que se maneja y responder a un objetivo determinado; este se deberá realizar sólo a aquell@s alum@s que requieran de una información detallada, dado que sus características no les permitirán avanzar al mismo ritmo de sus compañeros de grupo. (*Ibid*., pág. 26)

La determinación de realizar un registro más detallado, se hará después de haber analizado al grupo en su totalidad y, partiendo de conocer las condiciones en que se encuentra el alumn@ al momento de ser detectada su NEE.

A partir de estos datos se hará una planificación, la cual "… consiste en tener predeterminadas algunas de las acciones que han de emprender el equipo multiprofesional de la USAER, planificando las tareas que cada uno de los elementos han de realizar para conocer el caso mas ampliamente y así plantear las estrategias de intervención." (*Ibid*., pág. 26)

Así como tomamos en cuenta las características particulares de un niñ@ con NEE a la hora de realizar las AC, en el caso de la evaluación también es importante tomar en cuenta tanto estas características como sus competencias, con la finalidad de realizar una evaluación de tipo flexible que esté acompañada de instrumentos de evaluación diversos.

Por ello, no basta con emplear las pruebas escritas u orales, pues cuando el educando presenta alguna discapacidad (motora, auditiva o de expresión), se hace necesario que los instrumentos y procedimientos de evaluación se adecuen a sus NEE. Además de que es necesario reconocer que el uso de este tipo de instrumentos a la hora de evaluar a cualquier alumn@, proporciona una información reducida respecto de su "aprendizaje" de los contenidos curriculares. Un procedimiento distinto es la observación sistematizada o no sistematizada empleando como instrumento un diario, la entrevista y el análisis de los trabajos de los alumn@s.

Al adecuar los criterios de evaluación en el aula se deben tener presentes las necesidades especiales de l@s alumn@s. También es necesario que al elaborar los criterios de evaluación que forman parte del proyecto curricular, se tengan

presentes las dificultades dentro del aula y se vuelvan a retomar algunas decisiones al respecto de forma flexible, por ejemplo, si un niñ@ tiene discapacidad con parálisis cerebral (PC) y cursa tercer año de primaria; el criterio de evaluación en el área de español, sería el de evaluar la competencia de expresarse oralmente en situaciones de comunicación propias del aula, con la fluidez y corrección suficiente para que el mensaje sea comprensible y así formular sus necesidades básicas a través de preguntar, pedir ayuda o permiso, o solicitar algo, entre otros. Por el contrario, si dentro del aula hay un alumn@ con dificultades severas de expresión oral y que sólo puede comunicarse por medio de la expresión escrita, su evaluación se podría realizar redactando respuestas a algunas preguntas que se le hagan ya sea en su libreta, el pizarrón o en carteles dentro de las limitaciones del niñ@ y en forma flexible. (García, *et al*., 1998ª, pág. 100)

Durante el desarrollo de la intervención psicopedagógica se llevará a cabo una evaluación continua, la cual permitirá revisar de manera permanente la eficacia de las acciones planeadas de acuerdo a los avances en el aprendizaje y del desempeño del alumn@ en su grupo, evaluación que principalmente ha de servir para realizar nuevas adecuaciones. Se trata de una evaluación continua, la cual permitirá determinar el tipo de atención que se requiere, ya sea de carácter complementario, la canalización del alumn@ o el término de la atención.

Cuando la evaluación demuestre que la atención psicopedagógica ya no es necesaria se retiran los apoyos que se le daban al alumn@, al maestr@ y a los padres de familia, y se iniciará un proceso de seguimiento que permitiría conocer el desempeño del alumn@ dentro del contexto escolar, para resolver posibles nuevas necesidades que el alumn@ pudiera presentar.

La evaluación inicial puede indicarnos cuando es necesaria la canalización del alumn@ a un servicio de educación especial de carácter indispensable, para atender sus NEE, ya que la escuela regular no cuenta con las herramientas y apoyos necesarios para brindarle una atención adecuada. Cuando se canaliza un niñ@, se elabora un informe que incluye los resultados de la evaluación, los motivos de la canalización y una serie de recomendaciones u observaciones para el manejo del caso. No obstante que se haya llevado acabo esta canalización, es posible que en el futuro el alumn@ se pueda integrar a la escuela regular.

Asimismo esta evaluación inicial también nos puede proporcionar información de cuándo un alumn@ requiere de un servicio de carácter complementario; ya sea en educación especial en un turno alterno, donde se le dará un apoyo pedagógico complementario, asistiendo en un turno contrario a su escuela regular; o bien, a un servicio de carácter asistencial como lo puede ser de salud o recreación.

Así tenemos que la USAER es la institución a partir de la cual tendrán que ajustarse las otras instancias de la educación especial (servicios de carácter complementario y servicios de carácter indispensable) para ponerse a disposición de la educación básica en la atención de las NEE, ya que con ello se estará favoreciendo la integración educativa de la población que hasta el momento se encuentra en los servicios de educación especial y que no goza de los beneficios del *currículo* y de la interacción de medios educativos regulares. “Esto redundará en un mayor conocimiento y en compromisos compartidos para llegar al desarrollo de una escuela común para todos, de una escuela abierta a la diversidad, de una visión ampliada de la educación básica y asegurar así, una mejor atención a las NEE presentes en nuestros servicios escolares.” (*Ibid*., pág. 18)

De esta manera siendo la USAER la institución encargada de dar atención a las NEE, es importante que el equipo multiprofesional conozca sus funciones y las

tenga bien delimitadas, con la finalidad de que cada uno de ellos cumpla con estas de una manera profesional y con una actitud de compromiso.

3.2. Las funciones del equipo multiprofesional

Las USAER están integradas por un equipo multiprofesional, que se organiza para atender tres dimensiones del proceso de integración educativa: planeación, atención y evaluación,[4] pautas que marcan el desarrollo del trabajo de cada uno de los miembros. Así tenemos en primer término al **director@** quien tiene la función de promover y propiciar la participación de la comunidad escolar con la finalidad de lograr los objetivos educativos, y así construir un proyecto escolar de manera colectiva.

Dentro de la **planeación** su labor es dar a conocer los criterios de planeación a los profesionales de la unidad a fin de que se precisen: objetivos, estrategias, actividades que se han de realizar, recursos didácticos, tiempos en los que se han de llevar a cabo las diferentes actividades, responsabilidades de cada uno de los miembros del equipo técnico, evaluación y seguimiento del trabajo de cada uno y modificaciones de acuerdo a los resultados de la evaluación. Dicho proceso de planeación aparece en el Plan de Trabajo, en el cual se expresa "… la misión y visión que como Unidad construya, lo cual les dará sentido de pertenencia e identidad ante los diferentes niveles educativos que atiende." (SEP, 2002, pág. 95)

También dentro de sus funciones está el asesorar sobre cómo se debe organizar el tiempo para atender a padres, profesor@s y alumn@s de acuerdo con los

[4] Es conveniente indicar que las dimensiones de planeación, atención y evaluación se explican en correspondencia con los lineamientos normativos que se establecen para el funcionamiento de las USAER (el deber ser). La manera concreta como éstas se desarrollan y la problemática concreta que se enfrenta en la USAER V-15 y la USAER V-42, se explicará en el capítulo 4.

diferentes niveles de atención (entrevistas con padres, reuniones informativas con profesor@s, asesoramiento al alumn@ en el aula regular o de apoyo, etc.)

Así mismo el director@ debe promover la actualización autogestiva, a través de las Juntas de Consejo haciendo uso de estas como un espacio de aprendizaje, a partir de las experiencias del trabajo diario.

De igual forma debe llevar a cabo una evaluación del trabajo realizado de manera colaborativa con la escuela regular, con la finalidad de conocer que tanto se ha favorecido la inclusión de l@s alumn@s con NEE, y así con su equipo técnico tomar las decisiones pertinentes que beneficien la organización y operación del servicio.

Un aspecto relevante de la planeación que realiza el director@ de la USAER, es el colaborar en la elaboración del Proyecto Zonal, mecanismo a través del cual mantiene una comunicación y relación académica cercana con el personal de la zona, llegando a un acuerdo sobre el momento y la forma en que se debe dar la participación del supervisor y los asesores técnicos con la USAER.

En cuanto al **proceso de atención**, la función del director es la de "…contextualizar (ésta…) desde un enfoque curricular en el marco de acción del Plan y Programas de Estudio de cada nivel educativo que se atiende." (*Ibid*., pág. 96). Para ello, el director@ debe realizar visitas de acompañamiento con su equipo técnico, con la finalidad de brindar asesoría y dar una orientación sobre como mejorar la práctica educativa de los profesionales de la USAER, y en caso de necesitar un apoyo adicional puede recurrir a su supervisor y asesores técnicos.

Esto implica que:"…el intercambio de apoyo entre director@s y supervisores con los diferentes niveles educativos es indispensable establecer límites claros y precisos para la atención, considerando las debilidades y fortalezas del equipo." (SEP, 2002, pág. 96). En las Juntas de Consejo Técnico, el director@ lleva como puntos de análisis las problemáticas que surgen en cada escuela para atender, orientar y compartir alternativas de solución.

En lo referente a la **evaluación**: el director@ debe impulsar una evaluación abierta y flexible para identificar las necesidades de la Unidad en el ámbito de lo técnico-pedagógico al inicio y fin del ciclo escolar. Además, debe crear formas de evaluación para que los acuerdos planteados por la Unidad en relación a la atención se cumplan, asimismo monitorea permanentemente los trabajos a fin de salvaguardar los acuerdos establecidos por los integrantes.

Otra de sus funciones dentro de la evaluación es organizar y coordinar el funcionamiento de la unidad en cuanto a sus aspectos técnicos, pedagógicos y administrativos para dar una respuesta oportuna y pertinente a las NEE determinadas en las escuelas, así como los problemas detectados dentro de la unidad. En este accionar, el director@ debe establecer comunicación directa con las autoridades de los niveles atendidos en aspectos técnicos, organizativos y administrativos, tomando acuerdos que favorezcan el cumplimiento de los propósitos de la Unidad. Asimismo, debe propiciar la autoevaluación de manera permanente, considerando los resultados de manera cuantitativa y cualitativa.

En lo referente a las relaciones profesionales que el director@ debe tener con otros agentes educativos: debe facilitar, negociar y definir las acciones de manera corresponsable con supervisores y director@s de educación regular para un buen funcionamiento de la USAER: con el personal de la unidad realiza el proyecto zonal y con el supervisor planea las estrategias de trabajo. Debe ser el

responsable de informar sobre el desarrollo del proceso de atención en cada escuela, contribuyendo a las tareas administrativas y de gestión asignadas a la dirección, además debe aportar ideas que ayuden a fortalecer la unidad; establece canales, estrategias y acciones con los asesores técnicos de la zona, tanto para las tareas asignadas por la supervisión, como a las destinadas a la unidad. El director@, el asesor y el equipo colaboran para el desarrollo de la planeación, así como del seguimiento y evaluación que permite hacer un monitoreo del alcance en el plan de trabajo con las escuelas que se atienden.

Promueve la autonomía permitiendo la capacidad de decisión a través de la acción independiente del equipo multiprofesional para llegar a un fin común; con los padres de familia, en apoyo a las acciones planeadas por los profesionales de la unidad, delimita las formas de trabajo y las responsabilidades de cada uno de los integrantes del equipo, así como la forma en que se han de vincular con el personal de la escuela regular. (SEP, 2002b, pág. 93)

La función del **docente de apoyo** es brindar la ayuda que l@s profesor@s de la escuela regular requieren para integrar de manera eficaz a l@s niñ@s con NEE; asimismo debe proveer todos los recursos metodológicos necesarios para apoyar los aprendizajes en clase y proporcionar la orientación adecuada tanto a padres como a maestros. Es el vínculo en la educación regular, entre el equipo de apoyo interdisciplinario y el profesor de la escuela.

Dentro de la **planeación** el maestr@ de apoyo “participa en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación del proyecto escolar donde propone actividades y estrategias didácticas y colabora con acciones para la atención a la diversidad, enfatizando la atención a l@s niñ@s con NEE.” (SEP, 2002b, pág. 99)

El docente de apoyo deberá integrarse en alguna de las comisiones técnicas planificadas en el proyecto escolar, con el propósito de mejorar la atención psicopedagógica que se ha de seguir con cada uno de los NEE. Además, debe tener bien clarificadas sus funciones y procedimientos que se han de llevar a la práctica para poder incidir en la escuela, en l@s profesor@s de grupo, en el equipo de apoyo, en l@s alumn@s y padres de familia, a fin de asegurar la atención educativa a toda la población con equidad. Es el profesional encargado de: diseñar, elaborar, seguir y evaluar el plan de trabajo de la USAER, desarrollando, en colaboración con el profesor de grupo regular la planificación de las actividades que se han de realizar tanto en la escuela como en el aula, brindando sugerencias a los padres de familia sobre como dar apoyo a sus hij@s en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el **proceso de atención**, este profesional debe apoyar al profesor del aula regular para identificar a l@s alumn@s que requieren de un apoyo extra y así ir eliminando la idea de que gran parte del grupo requiere del apoyo de la USAER. Para ello, él debe crear los contextos y climas que prevengan las NEE, precisando las características de las mismas: relatividad, (ésta refiere al reconocimiento de las diferencias que cada sujeto tiene en términos de habilidades y competencias para el aprendizaje) interactividad (se refiere al contacto que hay entre alumn@-alumn@, alumn@-profesor, alumn@-escuela y alumn@-familia) y temporalidad (son los tiempos dedicados a las actividades programadas para l@s alumn@s) destacando la participación del profesor de la escuela regular ante ellas.

Debe analizar los resultados de la evaluación diagnóstica inicial y elaborar, en colaboración con el profesor regular, el perfil grupal que se define como: "…el resultado del análisis e interpretación de las observaciones del profesor de grupo y del docente de apoyo con relación a la competencia curricular y formas de

interacción profesor-alumno, alumno-profesor y alumno-alumno.” (SEP, 2002b, pág. 101)

El trabajo en común del equipo multiprofesional de la USAER y el análisis de la información del alumn@, junto con el profesor de grupo regular, permite al maestr@ de apoyo tomar decisiones para la evaluación psicopedagógica. Evaluación en la que el docente de apoyo valorará el nivel de competencia curricular y los estilos de aprendizaje, relación alumn@-alumn@, alumn@-profesor, alumn@-escuela y alumn@-familia a través del trabajo cotidiano. Hablar de competencia curricular es determinar lo que el alumn@ es capaz de hacer en relación con los propósitos y contenidos en las diferentes materias del currículo escolar. En esta evaluación se requiere la intervención del equipo multiprofesional de la USAER, quienes conjuntamente con el docente de apoyo deben aportar sus observaciones y valoraciones para la determinación de las NEE.

Debe emplear como principal estrategia la observación para identificar las NEE de l@s alum@s y registrar sus logros, para poder elegir las mejores opciones de trabajo ante sus necesidades (preferentemente en el aula regular), aclarar situaciones donde l@s alum@s con NEE desempeñen un papel clave y participar en el apoyo individual y de grupo.

Debe impulsar la capacitación de l@s maestr@s con la finalidad de mejorar la atención de niñ@s con NEE a través de una flexibilización curricular específica para cada caso en la priorización, introducción y temporalización de contenidos escolares, así como de estrategias innovadoras. Así, el docente de apoyo desarrolla actividades planeadas de manera colaborativa con l@s profesor@s de la escuela regular tomando como referente el plan y programas del nivel educativo correspondiente.

Asimismo el docente de apoyo debe propiciar la adaptación sociopersonal con la finalidad de facilitar la normalización que permita que l@s alumn@s alcancen un mayor nivel de integración en el ambiente en que se desenvuelven. Para ello, este especialista debe tener un enfoque global del currículo, y las destrezas precisas para el empleo de una variedad de técnicas apropiadas al contexto donde se desenvuelve el alumn@, l@s maestr@s y los padres y madres de familia.

En la **evaluación** el maestr@ de apoyo debe hacer de ésta un proceso continuo, llevando un registro permanente de las actividades que se realizan. Para ello debe relacionarse profesionalmente y establecer canales de comunicación con diferentes profesionales como son: el director@ de USAER al cual debe mantener informado del número de alumn@s con NEE, así como las modalidades de atención empleadas, las necesidades de materiales específicos para la atención y la participación de los integrantes del equipo de apoyo multiprofesional.

Establece con el psicólog@ una relación directa desde el inicio del ciclo escolar al llevar a cabo observaciones de algunos niñ@s con desfases en su competencia social o con otras problemáticas, esta información debe complementarse con los datos obtenidos en la evaluación para así realizar la planificación de estrategias metodológicas alternativas que den respuesta a las NEE de l@s alumn@s. Él debe comunicar al maestr@ de lenguaje, cuales son l@s alumn@s con dificultad en la habilidad y competencia comunicativa y con el trabajador@ social, solicita información sobre el entorno familiar de l@s alumn@s con NEE y realiza las canalizaciones en los casos que así lo requieran, en colaboración con el equipo multiprofesional.

Con los padres y madres de familia debe mantener una relación de corresponsabilidad respetando la individualidad de la familia y al mismo tiempo

proporcionar orientaciones de actividades a realizar en casa; siendo su responsabilidad entablar negociaciones para el logro de los objetivos. (SEP, 2002b, pág. 105)

El **psicólog@** es “el profesional interesado en el desarrollo cognitivo y socioafectivo de la población escolar con NEE, así como en la instrumentación de estrategias psicopedagógicas para fortalecer el proceso de inclusión y la vinculación escuela-comunidad.” (SEP, 2002b, pág. 105) Debe realizar un análisis del contexto escolar y familiar en el que el niño se desenvuelve, de sus características y de su nivel de desarrollo psicológico, todo esto con la finalidad de buscar las estrategias metodológicas y los recursos necesarios para poder realizar las modificaciones pertinentes, con el propósito de que tanto la familia como el contexto escolar apoyen el desarrollo integral del niñ@. Partiendo de este análisis, él ha de orientar a l@s profesor@s de grupo en la instrumentación de estrategias que permitan el desarrollo o consolidación de habilidades cognitivas de aprendizaje (pensamiento abstracto y lenguaje).

El psicólog@ debe trabajar en estrecha colaboración con el docente de apoyo, y cuando se considere necesario con el maestr@ del aula regular, esto con el propósito de dar respuesta a las NEE de l@s alumn@s en relación a sus posibilidades de conocimiento, desarrollo psicosocial y emocional.

En la **planeación** colabora en el diseño, elaboración y desarrollo del plan de trabajo de la USAER, realizando un trabajo colegiado con el personal de la unidad, donde se llegan acuerdos sobre las estrategias de trabajo en cada escuela, así como los tiempos y espacios requeridos. Además, determina las características de su trabajo y permanencia en aquéllas escuelas en donde sea necesario un mayor apoyo.

El psicólog@ debe iniciar el **proceso de atención** con la sensibilización de la comunidad escolar, explicando su papel en la escuela regular, el objetivo y carácter de su intervención en la atención de las NEE y las pautas para la determinación de las mismas.

Elabora junto con el personal de la USAER material impreso para dar a conocer orientaciones sobre las NEE (su naturaleza, sus formas de expresarse y las implicaciones del enfoque colaborativo para su apoyo y atención), todo esto con la finalidad de identificar los factores que las propician y difundirlos a la comunidad educativa.

Con el maestr@ de apoyo busca estrategias de participación en el aula, recreo, educación física, con la finalidad de realizar observaciones de aquell@s alumn@s que se considere necesario iniciar una valoración psicológica que permitan determinar las posibles causas que expliquen su situación escolar.

Acuerda con el maestr@ de apoyo que alumn@s requieren de una evaluación psicopedagógica, utilizando como medio la observación la cual realiza en actividades cívicas, el recreo y finalmente el trabajo en el aula. Esto implica entrevistar a maestr@s de grupo, padres de familia y alumn@s.

Debe aplicar instrumentos de valoración psicológica -que junto con la evaluación del maestr@ de lenguaje y el docente de apoyo- le permitirán conocer los cambios que se tienen que hacer tanto en el aula como en la escuela. La evaluación psicológica es comentada con el docente de apoyo para realizar un análisis conjunto, con la finalidad de encontrar estrategias didácticas que serán propuestas y desarrolladas en colaboración con el profesor de grupo y padres y madres de familia, para ponerlas en práctica en el aula y en el hogar.

El psicólog@ debe conocer detalladamente cómo ha sido el desarrollo en las áreas intelectual, emocional y de adaptación e inserción social del niñ@ con NEE, para realizar una evaluación más completa, y así poder definir los apoyos que requiere.

Establece estrategias de atención que analiza con el docente de apoyo, con la finalidad de que éste pueda brindar una orientación al profesor regular, en cuanto a su pertinencia e instrumentación en el aula. Analizando para ello las características del desarrollo psicológico del alumn@ en sus dimensiones cognoscitiva, afectiva y psicomotriz, para orientar al docente de apoyo y de grupo sobre recomendaciones que fortalezcan la atención de las NEE y su integración educativa.

La **evaluación** del área intelectual, emocional y de adaptación social es tarea del psicólog@ en educación especial, por lo que existe un buen número de instrumentos y de estrategias para realizarla, el criterio para usar los instrumentos y las estrategias para valorar a un niñ@ se definen dependiendo de las necesidades especiales de cada alumn@.

“En el caso de utilizar instrumentos psicométricos se hace el mayor esfuerzo para interpretar sus resultados de manera cualitativa, en un lenguaje claro y de esta manera ofrecer al profesor los elementos educativos para ayudar al alumno a superar sus dificultades y no un puntaje obtenido.” (SEP, 2002b, pág. 108)

El psicólog@ debe comprometerse a integrar una visión general de la situación del alumn@, de sus capacidades y dificultades dando sugerencias viables para aplicar en el salón de clases.

Es tarea del psicólog@ promover la formación de habilidades, capacidades y dificultades identificadas en las diferentes áreas del desarrollo personal, para que éstas se relacionen con las áreas de desempeño escolar: escritura, lectura y matemáticas.

Debe realizar una evaluación continua de los avances logrados en la atención de las NEE y de las dificultades encontradas para acordar con l@s maestr@s de apoyo los ajustes necesarios y estos a su vez sean propuestos en la escuela. Participando en la sistematización y seguimiento del apoyo psicopedagógico brindado a partir de una formulación de hipótesis de trabajo que deriva de la información inicial provista por el docente de apoyo. (SEP, 2002b, pág. 109)

En lo referente a las relaciones profesionales existentes y/o canales de comunicación que el psicólog@ debe tener, estos son diversos: a) en relación directa con el supervisor y el asesor técnico de la zona, con la finalidad de acordar espacios y contenidos metodológicos para actualizar y apoyar la atención que brinda el área de psicología; b) con el director@ de la USAER, para validar el trabajo de análisis y propuestas de atención psicopedagógica, así como los requerimientos de asesoría y recursos materiales y espaciales necesarios para la realización de sus acciones; c) con el docente de apoyo, para analizar la situación y características de l@s alumn@s que presentan NEE, para que conjuntamente establezcan estrategias psicopedagógicas que permitan asesorar al profesor de grupo; d) con el Maestr@ de Lenguaje y el Trabajador@ Social, para compartir y analizar las evaluaciones psicopedagógicas que se les realizan a l@s alumn@s; e) con el especialista de Lenguaje cuando se sospeche de una dificultad de expresión oral que obstaculice el aprendizaje; f) con el Trabajador@ Social cuando se requiera indagar aspectos sociofamiliares y de la comunidad, así como en la canalización del alumn@ a otro especialista o institución que proporcione una evaluación o atención complementaria a la psicopedagógica; g) con los

padres de familia, para ofrecer orientaciones que les permitan apoyar el proceso escolar de sus hij@s; h) con el profesor de grupo, en colaboración con el docente de apoyo, para organizar los contenidos que se trabaje con los padres en cualquiera de las modalidades planeadas (escuela para padres, junta de padres de familia, pláticas y trabajo colaborativo, entre otras.)

Todo este trabajo se debe de hacer de manera coordinada con los otros especialista y desarrollando, en la medida de lo posible este trabajo en el Consejo Técnico.

El **maestr@ de lenguaje** es el profesional que participa en el proceso de integración de los niños que presentan dificultades de lenguaje, las cuales interfieren en sus habilidades y competencias comunicativas obstaculizando el proceso de aprendizaje. Para ello, su apoyo se centra en el desarrollo de las competencias lingüísticas a través de la organización de secuencias pedagógicas establecidas siguiendo diferentes etapas (cualitativas, de comprensión y de uso). Dicho quehacer se extiende a la orientación y asesoría a: docentes de apoyo, profesor@s de grupo, padres de familia y alumn@s. En sí:

> A través de un trabajo colaborativo (USAER-Escuela Regular), el maestro de lenguaje pretende incorporar, modificar y reunir todos los recursos y estrategias que favorezcan dentro del aula, un ambiente rico en experiencias que estimulen el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas y a su vez, se amplíen las condiciones y oportunidades para propiciar la integración educativa de los alumnos con NEE. (SEP, 2002b, pág. 110)

Debe dentro de la **planeación** participar con el equipo en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del plan de trabajo de la USAER, organizando su trabajo de acuerdo a la jerarquización de las necesidades presentadas en cada escuela, proponiendo las estrategias y recursos que permitan la solución de éstas.

Al llevar a cabo la identificación y determinación de las NEE, planea con el equipo de apoyo multiprofesional estrategias de trabajo, las cuales son registradas en el programa de atención interdisciplinario de cada escuela, requiriendo siempre del trabajo del equipo de la unidad, l@s profesor@s de la escuela regular y los padres y madres de familia.

En el **proceso de atención** el maestr@ de lenguaje debe participar directamente con los miembros del equipo multiprofesional en un programa de sensibilización al interior de la escuela regular, donde debe dar a conocer a l@s maestr@s el tipo de apoyo que brinda, alcances y limitaciones, y orientarlos para la identificación de l@s alumn@s que presentan dificultades en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, además de recalcar el lugar que tiene el lenguaje como función primordial para la adquisición del aprendizaje y la importancia que tiene el favorecer situaciones comunicativas entre l@s alumn@s, ya que esto, contribuye esencialmente en la organización de funciones superiores facilitando el desarrollo de la inteligencia práctica y abstracta. En este sentido, colabora en dos acciones: orienta para la identificación de las NEE con el diseño de materiales (trípticos, folletos, etc.) que ayuden a la comunidad escolar; y orienta al docente de apoyo y a los padres de familia en el área de lenguaje.

Además, interviene directamente a sugerencia y petición del docente de apoyo en la identificación y determinación de las NEE de l@s alumn@s reportados, función extensiva que lleva al especialista en lenguaje a organizar actividades extra-clase con el propósito de analizar el lenguaje espontáneo del niñ@. Ejercicio que le permite brindar al docente de apoyo y/o al profesor de grupo orientaciones y sugerencias para adecuar sus estrategias de trabajo en la enseñanza a l@s niñ@s que presentan algunas NEE.

Participa de manera directa en la evaluación psicopedagógica, cuando así se requiera, aplicando instrumentos específicos que aporten elementos que expliquen desde diferentes enfoques las dificultades del lenguaje. Instrumentos que miden la forma, contenido y uso del lenguaje del niñ@.

Esta evaluación de las competencia comunicativa del niñ@, se debe hacer a través de la observación en el salón de clases, durante los procesos de interacción como: juego simbólico en clase, recopilación de información sobre rutinas diarias en casa y en su comunidad; empleando ficheros y baterías de exploración formal del lenguaje (Bele parcial o completa, entre otras).

El maestr@ de lenguaje realiza una **evaluación** continua del avance de l@s alumn@s atendidos con evaluaciones sistemáticas y pertinentes. El resultado de las observaciones y evaluaciones las incorpora a la carpeta individual de l@s niñ@s. Comparte con el resto del equipo y con el profesor de grupo los resultados obtenidos de esta evaluación, a fin de elaborar una explicación de las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de cada alumn@ y de las condiciones para que esto ocurra, y así determinar el apoyo que se requiere.

Las relaciones profesionales que el maestr@ de lenguaje debe establecer con: a) el supervisor y asesor técnico de la zona, es acordar espacios y contenidos metodológicos para actualizar y apoyar la atención que se brinda; b) con el director@ de la unidad, informa el número de alumn@s con dificultades de lenguaje de las escuelas donde brinda su servicio, así como las modalidades de atención empleadas, la canalización que necesitan l@s alumn@s, las necesidades de materiales específicos para la atención de alumn@s con NEE, y le presenta un informe global de la situación contextual de las escuelas donde labora; c) con el docente de apoyo, solicita la intervención del especialista; conjuntamente identifican y determinan las NEE, en la modalidad de atención

para cada alumn@ canalizado, y determinan las estrategias de trabajo a seguir, brindando orientaciones y sugerencias; d) con l@s maestr@s de la escuela regular, en el salón de clases o en las Junta de Consejo Técnico llevan a cabo la planeación de estrategias de trabajo para favorecer las habilidades y competencias comunicativas de l@s alum@s con NEE; e) con el psicólog@ debe realizar la evaluación psicopedagógica del alumn@. Y colabora cuando se sospecha, que además de las dificultades de lenguaje existen componentes cognitivos, afectivos o conductuales que obstaculizan el proceso de aprendizaje; f) con el trabajador@ social, investiga los aspectos sociales, así como los requerimientos de apoyos materiales (como en el caso de auxiliares auditivos, tablas de comunicación no verbal, entre otros) o canalización del alumn@ a otros especialistas o instituciones; g) con los padres y madres de familia, orienta las actividades a realizar en el hogar, siempre con el propósito de favorecer el proceso de integración del alumn@.

El **trabajador@ social** debe propiciar el proceso de integración de l@s alum@s con NEE actuando básicamente en los ámbitos comunitarios y sociofamiliar. Para ello debe organizar estrategias colaborativas en las que se brinden asesorías e información a l@s profesor@s de la escuela regular, padres y madres de familia y comunidad.

En el contexto comunitario debe identificar los factores sociales que favorecen u obstaculizan los procesos de enseñanza-aprendizaje de l@s alum@s que presentan NEE; mientras que en el contexto sociofamiliar, debe identificar los factores del medio social y familiar en el que se desarrolla el alumn@.

A través de estas acciones, debe incorporar y/o modificar los recursos y estrategias que permitan ampliar las condiciones y oportunidades en función de la

especificidad de cada uno de l@s alumn@s, favoreciendo un contexto positivo, comunitario y de participación sociofamiliar.

Su trabajo se da en colaboración con los especialistas de la USAER, l@s profesor@s de la escuela regular y los padres de familia; todo ello, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de atención consideradas en el plan de trabajo de la institución.

En la **planeación** el trabajador@ social debe participar al inicio del ciclo escolar de forma directa y conjunta con todo el personal de la USAER, tomando como punto de partida el informe final del ciclo anterior, para identificar los aciertos y deficiencias que se dieron en la atención brindada a l@s alumn@s que presentaron NEE.

Para el proyecto escolar de la escuela regular debe proporcionar información sobre instituciones de asistencia social, y establecer redes de apoyo con relación a las problemáticas atendidas fuera de la escuela.

En general, participa de manera directa y colaborativa con todo el personal de la unidad en el diseño, desarrollo, evaluación y seguimiento del plan de trabajo de la USAER. Para ello: organiza su participación de acuerdo a las prioridades de cada una de las escuelas que apoya; acuerda con el resto del equipo de la USAER su permanencia e itinerancia; establece las estrategias, orientaciones, sugerencias y recursos que contribuyan en la solución de las necesidades detectadas en el proyecto escolar de cada una de las instituciones, considerando los aspectos de adaptación e inserción social.

Investiga sobre las diferentes instituciones que se encuentran alrededor de las escuelas, tanto del sector salud, empresarial, recreación y de gobierno, entre

otros, con el propósito de promover el apoyo a la escuela, comunidad y padres de familia, así como la posibilidad de detectar los requerimientos de l@s alumn@s que presentan NEE conforme al análisis realizado y que la escuela no pueda satisfacer, por ser de otro ámbito de atención que no compete al educativo.

En el **proceso de atención** participa con el personal de la USAER en la sensibilización que se brinda al personal de la escuela regular, comunidad y padres de familia, con el objetivo de dar a conocer el tipo de apoyo y orientaciones para la atención de las NEE. Asimismo debe observar en la escuela aspectos de índole social y de adaptación, con el propósito de rescatar los aspectos sociales y familiares que pueden favorecer o interferir en los procesos de enseñanza - aprendizaje del alumn@ que presenta NEE. Todo ello, con la finalidad de colaborar directamente con el maestr@ de apoyo en la orientación a padres y madres de familia para la atención de estos niñ@s.

Con el equipo multiprofesional elaboran materiales como trípticos, fichas didácticas, carteles, entre otros, que orienten a l@s profesor@s de grupo sobre el apoyo que brinda la USAER en la caracterización, identificación y atención a las NEE; a la vez que participa en la evaluación psicopedagógica, a través de entrevistas a profesor@s, alumn@s, padres y madres de familia y visitas domiciliarias con la finalidad de determinan las NEE, analizando los resultados de la evaluación psicopedagógica para tomar las decisiones adecuadas y participar en el diseño de las estrategias que permitan brindar la atención de calidad a la escuela y a l@s alumn@s que las presentan.

Desarrolla estrategias de trabajo dirigidas al contexto familiar y comunidad escolar en algunos casos, especialmente los que se consideran como discapacidad intelectual o como problemas de adaptación social, de igual forma investiga como se desarrollan las interacciones dentro de la familia y en la

comunidad para realizar en caso necesario el enlace con las instituciones o servicios pertinentes y conjuntamente con la escuela canaliza al alumn@ con NEE y a la familia que requieran apoyo extraescolar.

Debe generar acciones de colaboración que propician la participación de los padres de familia con la escuela así como la formación de la escuela para padres, de esta manera da orientación a padres de familia ya sea en grupos o individualmente con el propósito de apoyar a l@s alumn@s para que adquieran: auxiliares auditivos, lentes, exámenes de la vista, etcétera, según sea su necesidad. Y finalmente, coordina con el docente de apoyo y profesor de grupo, eventos con otras instituciones a través de pláticas, conferencias, talleres, foros, a fin de atender y orientar acerca de aspectos o problemáticas sociales que afecten a la comunidad escolar, compartiendo conjuntamente la responsabilidad con la escuela regular.

En la **evaluación** el trabajador@ social debe proponer y establecer indicadores que permitan llevar a cabo la evaluación y el seguimiento del proceso de las acciones consideradas en el plan de trabajo de la USAER y el impacto de éstas en el proyecto escolar de la escuela regular a fin de llevar a cabo los ajustes necesarios; acción de evaluación en la que debe realizar un registro de actividades o diario de campo, donde se sistematice el avance de sus estrategias de atención y su repercusión en los distintos contextos.

Analiza los casos de l@s alumn@s que presentan NEE en Junta de Consejo Técnico de la USAER y de la escuela regular, explicando los aspectos social y familiar que interfieren en los procesos de enseñanza – aprendizaje, de igual forma evalúa las acciones realizadas para favorecer la colaboración familia-escuela.

En colaboración con el equipo multiprofesional revisan continuamente el plan de trabajo de la USAER y sus estrategias, donde intervienen para verificar el avance de l@s alumn@s atendidos y realizar los ajustes pertinentes al programa de atención, o bien, para dar por terminada la misma, a través de reuniones convocadas por el director@ de la unidad.

En cuanto a las relaciones profesionales y de comunicación que debe tener con: a) el supervisor y asesores de zona, es acordar espacios y contenidos para actualizar y apoyar la atención que se brinda; b) con el director@ de la unidad debe informar el número de alumn@s con NEE que atiende en las escuelas, así como las estrategias de atención empleadas, y las necesidades de materiales específicos, asimismo presenta un informe global de la situación contextual de las escuelas. Y también planea con el equipo multiprofesional su intervención al negociar y definir las acciones a seguir durante la permanencia de la unidad en la escuela regular; c) con el director@ de la escuela regular, mantiene comunicación directa acerca de la población detectada con dificultades socio-familiares, de su programa de atención, de la necesidad de materiales, así como el tipo de atención que necesitan l@s niñ@s. (SEP, 2002b, pág. 118); d) con el docente de apoyo, colabora en la determinación de las NEE explicando los aspectos sociales y familiares que interfieren en los procesos de enseñanza - aprendizaje, plantea propuestas de atención para cada alumn@ canalizado, y formula recomendaciones relacionadas con el niñ@, la familia y el contexto escolar. Para su participación se hace necesario que de manera directa el docente de apoyo solicite su intervención para que brinde orientación e información sobre la dinámica social y/o familiar a l@s profesor@s de la escuela regular; e) con el psicólog@ mantiene una estrecha relación cuando se nota que además de las dificultades en el ámbito social y familiar existen componentes cognitivos, afectivos o conductuales que obstaculicen el proceso de aprendizaje; f) con el maestr@ de lenguaje, participa cuando se requiere de orientación a

padres y madres de familia y/o de apoyos materiales (tablas de comunicación no verbal, auxiliares auditivos, etcétera.) o canalización del alumn@ a otro especialista o institución donde le proporcionen apoyos de diagnóstico y rehabilitación complementarios; g) con los padres y madres de familia los orienta en las actividades a realizar en casa siempre con la finalidad de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje e integración del menor.

CAPÍTULO IV
MÉTODO

Para conocer nuestro objeto de investigación, de manera genérica se parte de entender al método de acuerdo con sus raíces griegas, para quienes éste significaba: "…a lo largo del buen camino para la consecución de un fin." (Bochenski, 1988, págs. 27-28). En ese sentido, y llevado a la generación de conocimiento y de explicaciones de la realidad, el método implica la totalidad de pasos y acciones que se deben realizar para poder lograr el conocimiento que permita elaborar alguna explicación de una realidad que es investigada. Se trata, como dice Pérez, del: "…conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad." (1994, pág. 71)

Así, lo que aquí se explica es el conjunto de elementos que integran la propuesta metodológica que se desarrolla a lo largo de esta investigación. Para ello, se ubica el tipo de estudio y sus características, los sujetos y el escenario en el cual se desarrolla, los instrumentos que se emplearon para acopiar la información y los procedimientos seguidos.

4.1 Tipo de estudio y características de la investigación

En el momento de decidir qué tipo de estudio es el más adecuado para explicar los alcances y limitaciones de la función integradora de los USAER V-15 y V-42, se encuentra, que explicar desde un punto de vista cuantitativo un proceso educativo en términos de su funcionamiento es limitado, dadas las características de variabilidad de sus dinámicas internas en donde el intercambio y la interacción de los actores es dinámica.

En este contexto, un estudio de corte cualitativo es la opción más adecuada para lo que se quiere explicar, pues éste suple la incapacidad que los estudios cuantitativos tienen para aclarar dimensiones de la realidad no accesibles a una lógica datística o estadística dada su complejidad. En las escuelas existe un proceso dinámico de interacción por lo que una investigación no se puede reducir a datos estadísticos, sino tratar de explicar estos procesos de una manera veraz, con la finalidad de que el lector tenga la posibilidad de acercarse a esta realidad a partir del análisis de los resultados de la investigación. Se busca, como se hace en la investigación cualitativa, "…documentar lo no documentado de la acción cotidiana de los protagonistas en sentido estricto, (para…) recuperar al sujeto real, cuya acción constituye la positividad de los hechos y de esta manera recuperar empíricamente al sujeto." (Hidalgo, 1992, pág. 94). Un proceso que permita hacer una narración lo más detallada posible de las: "…situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables dentro de un proceso concreto." (Watson-Gegeo, en: Pérez ,1994, pág. 46).

Es decir, se trata de un acto de reconstrucción activo, sistemático y riguroso de indagación dirigido a la explicación narrativa de la totalidad de los hechos observados, que como plantea Erickson, es: "…una orientación teórica de manera consciente para reflejar un conocimiento sustantivo de la teoría de las ciencias sociales y a partir de lo personal." (en: Pérez, 1994, pág. 46).

Esta investigación se caracteriza por estar vinculado a estudios de orientación etnográfica, en los que, como dice María Bertely, se documentan: "…otros procesos, como los institucionales, organizacionales, curriculares, pedagógicos o los vinculados con la formación de maestros…" (2000: pág. 17). Búsqueda en la cual los hechos educativos se indagan de manera directa, a través de una

relación cara a cara, en la que la observación participante y las entrevistas constituyen el procedimiento básico para realizar el acopio de información y la posibilidad de reconstrucción de la realidad; "…lo que permite, minimizar la 'distorsión del campo', con la subyacente posibilidad de que (se implique…) la subjetividad del investigador." (Álvarez, 2001, pág. 10).

La base de la explicación se da en el mismo hecho de recuperación de la información acopiada a lo largo de los momentos que se vivieron con los sujetos objeto de este estudio. Es el poder narrar lo que existe, tomando en cuenta las variaciones o las condiciones de la situación. Narración que puede ser considerada como un instrumento cognitivo-interpretativo, que como indica Ricoeur:"…hace posible la recuperación del carácter temporal de la experiencia humana (y de su…) acontecer…" (Ricoeur, 1985: 60). Así, "…las reelaboraciones de los investigadores siguen parámetros narrativos que posibilitan la comprensión y la explicación." (*http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug18/art2.html* 12-01-07). Se trata de dar cuenta de las formas culturales que se analizan, el qué y el por qué de los hechos sociales. (Ricoeur, 1985: 65)

4.2. Sujetos

Los sujetos objeto de este estudio es el grupo multiprofesional de las USAER V-15 (5 maestr@s de apoyo) y V-42 (4 maestr@s de apoyo), incluyendo la director@ de éstas. Además, y de manera colateral, también se implican l@s profesor@s y director@s de la escuela regular, claro sólo en términos de la relación que éstos establecen con el grupo multiprofesional de los USAER antes indicados.

4.3. Escenario

El escenario es diverso, se trata del USAER V-15 (turno vespertino) cuya sede está ubicada en la escuela Hermilo Zavalza del Valle, clave 52-2495-369-50-X-023 con dirección en Yobain No. 659, Col. Cultura Maya, Delegación. Tlalpan, C.P. 14239, que atiende a las escuelas: Domingo Martínez Paredes, clave 52-2502-369-50-X-023 con dirección Yobain s/n, Col. Torres de Padierna, C. P. 14220; Emma Godoy, clave 52-2497-369-50-X-023 con dirección Chapab num. 10, Col. Cuchilla de Padierna, C. P. 14220; Sebastián Lerdo de Tejada, clave 52-2499-369-50-X-023, con dirección Calle 7, num 39, Col. Ampliación Miguel Hidalgo, C. P. 14250; Provincia de Québec, clave 52-2748-369-50-X-023, con dirección Homún 342, Col. Torres de Padierna, C. P. 14200. Y el USAER V-42 (turno matutino) con sede en la escuela Hermilo Zavalza del Valle, clave 51-2494-369-51-X-023 con dirección en Yobain No. 659, Col. Cultura Maya, Delegación. Tlalpan, C.P. 14239, que atiende a las escuelas: Emma Godoy, clave 51-2496-369-50-X-023 con dirección Chapab num. 10, Col. Cuchilla de Padierna, C. P. 14220; Sebastián Lerdo de Tejada, clave 51-2498-369-50-X-023, con dirección Calle 7, num 39, Col. Ampliación Miguel Hidalgo, C. P. 14250; Jacinto Canek, clave 51-2489-368-50-X-023, con dirección en Huehuetan num 230, Col. Héroes de Padierna, C. P. 14200. Cabe señalar que la zona en que están ubicadas estas escuelas tiene un nivel socioeconómico muy bajo donde la migración es un fenómeno muy común, debido a que las familias se ven en la necesidad de rentar viviendas, como resultado de esto para los miembros de esta comunidad la escuela no es una prioridad, existiendo un bajo interés en todo el proceso educativo.

4.4. Instrumentos

Se diseñaron dos instrumentos: una lista de control dividida en tres categorías cada una de las cuales se dividía a su vez en subcategorías (ver anexos 1 y 2) donde se registraron las observaciones participativas, en la cual "…el observador esta integrado, en mayor o en menor medida, en el grupo al que debe observar" (Rodríguez, 1999, pág. 146). Técnica que consideramos primordial, debido a las características de nuestra investigación, pues "…las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del hecho (…)" (Stake, 1998, pág. 60). Siendo la "observación participativa" un proceder cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se esté investigando.

Se realiza una entrevista semiestructurada que tiene como finalidad dar respuesta a un hecho concreto a investigar entre sujetos sometidos a la misma experiencia, es funcionalmente más estructurada, pero también es abierta, ya que los sujetos son seleccionados de antemano, pues se conoce su participación en la experiencia de investigación (ver anexos 3 y 4). Ésta se aplicó a los equipos multiprofesionales de cada uno de los USAER, ambos instrumentos basados en "Sep, lineamientos técnico pedagógicos de los servicios de educación especial, (documento de trabajo) 2002". La guía de entrevista dirigida a los docentes de apoyo constó de 22 preguntas, de las cuales las preguntas 1-5 corresponden a la categoría de planeación, de la 6-16 pertenecen a la categoría proceso de atención y de la 17-21 corresponden a la categoría evaluación. En tanto que el cuestionario para la director@ consta de 18 preguntas de las cuales de la 1-6 corresponden a la planeación, de la 7-10 al proceso de atención y de la 11-18 a la

categoría evaluación. Para facilitar su análisis cada categoría se dividió en subcategorías. (Ver anexos 5 y 6)

4.5. Validación

La lista de control y la entrevista fueron retomados del cuadernillo “Sep, lineamientos técnico pedagógicos de los servicios de educación especial (documento de trabajo) 2002” por lo que ya no se hizo necesario el proceso de validez. En lo que se refiere a la guía de entrevista para cerciorarnos de su claridad en el planteamiento de las preguntas, se entregaron personalmente los primeros 15 cuestionarios, 1 por cada una de las director@s (3), 1 para cada una de las psicólogas (3), 1 para cada una de las trabajadoras sociales (3), 1 para cada una de las maestr@s de lenguaje (3) y 1 para cada una de las maestr@s de apoyo (3) para que los contestaran, personal que labora en las unidades (USAER V-11 ubicado en la escuela Dr. Roberto Solís Quiroga, con dirección en Tulum 162, Col. Héroes de Padierna, USAER V-19 ubicado en la escuela Eliseo Bandala Fernández, con dirección en Sinanche No. 10, Col. Pedregal de San Nicolás, 14100 y el USAER V-1 ubicado en la escuela Pedro Loredo, con dirección en Sinanche No. 10, Col. Pedregal de San Nicolás, 14100) de estos se lograron recuperar 12 cuestionarios (los tres cuestionarios faltantes no fueron entregados debido a que el personal fue reubicado a otras unidades). Y sobre sus comentarios y observaciones se hicieron las correcciones finales a la entrevista que posteriormente fue aplicada al equipo multiprofesional que labora en los USAER V-15 y V-42.

4.6. Procedimiento

Las entrevistas se aplicaron en el periodo comprendido del 21 de agosto al 08 de septiembre del 2006, a 5 docentes de apoyo del USAER V-15 (S, 21-08-06; A, 24-08-06; C, 21-08-06; M, 22-08-06 y R, 24-08-06) 4 docentes de apoyo del V-42 (M, 06-09-06; A, 08-09-06; L, 31-08-06 y D, 30-08-06) y a la director@ cabe mencionar que ésta es la misma para los dos USAER (G, 23-08-06). Estas entrevistas fueron grabadas con la finalidad de no perder información importante para la investigación, más tarde se hizo la transcripción de cada una de ellas, para categorizarla. Asimismo se llevaron a cabo las observaciones de marzo a junio del 2006, cabe mencionar que éstas se realizaron los días martes y jueves con una duración aproximada de 2 horas, haciendo un total de 34 observaciones las cuales se registraron en un formato diseñado especialmente para ello, lista de control (ver anexos 1 y 2). Posteriormente con la información obtenida se realizo la triangulación.

4.7. Análisis de datos

Para el análisis de la *entrevista y la lista de control* se agrupo la información bajo un eje de análisis llamado **"organización y funcionamiento del equipo multiprofesional"**, para facilitar el manejo de la información se crearon tres categorías de análisis: **planeación** donde se conoció cual fue la participación de cada uno de los integrantes del equipo multiprofesional en los diferentes procesos de planeación para la atención de l@s niñ@s con NEE.

En cuanto al **proceso de atención** se determinó la participación del personal de USAER en la atención de l@s niñ@s con NEE.

En lo que respecta a la **evaluación** se constató como se desarrolla esta función a través de las diferentes actividades del equipo multiprofesional.

La entrevista se realizó a cada una de las docentes de apoyo en su lugar de trabajo, se procedió a la trascripción de cada una de las entrevistas para su categorización, las observaciones se registraron en una lista de control, posteriormente en un formato que se diseño de manera especial se hizo la triangulación.

En el siguiente cuadro se puede observar como se analizaron los datos de la entrevista y lista de control.

	Entrevista	**Lista de Control**
Eje Global	Organización y funcionamiento del equipo multiprofesional	Organización y funcionamiento del equipo multiprofesional
Categorías	-Planeación -Proceso de atención -Evaluación	-Planeación -Proceso de atención -Evaluación

CAPÍTULO V
EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS USAER V-15 Y V-42

En este capítulo hablaremos de las funciones que llevan a cabo los integrantes del equipo multidisciplinario de la USAER V-15 turno vespertino y USAER V-42 turno matutino, para lo cual se realizó una investigación de tipo cualitativo en la que usamos como instrumentos una entrevista y hojas de registro de observaciones participativas llevadas a cabo en los dos USAER.

En el caso de los USAER V-15 y V-42, éstos se ubican en la escuela "Hermilo Zavalza del Valle", con dirección en Yobain No. 659, Col. Cultura Maya, Delegación. Tlalpan, C.P. 14239; sólo que la USAER V-15 realiza sus funciones de integración educativa en el turno matutino, apoyando a las escuelas "Hermilo Zavalza del Valle", "Domingo Martínez Paredes", "Emma Godoy", "Sebastián Lerdo de Tejada" y "Provincia de Québec". Mientras que la USAER V-42 realiza sus funciones de integración educativa en el turno vespertino, apoyando a las escuelas "Hermilo Zavalza del Valle", "Emma Godoy", "Sebastián Lerdo de Tejada" y "Jacinto Canek".

El equipo multiprofesional del USAER V-15 está conformado por un director@ y 5 maestr@s de apoyo[5], en el caso del USAER V-42 está conformado con un director@ y 4 maestr@s de apoyo, ya que en estas unidades no se cuenta con el equipo de especialistas (psicólog@, trabajador@ social, maestr@ de lenguaje). Como se puede leer los dos USAER no cuentan con todos los profesionales que deben de constituir el equipo multiprofesional de las USAER; sin embargo, como se da a explicar a continuación, algunas de las funciones de los especialistas son cubiertas por profesor@s de apoyo que por su perfil profesional tienen la

[5] En el caso de los dos USAER que nos ocupan, anteriormente se contaba con TS ML y Psicóloga, sin embargo por necesidades de la unidad la directora decidió que estas especialistas ocuparan el puesto de docentes de apoyo, por lo tanto siguen cumpliendo con ambas funciones

formación y competencias necesarias para su realización, pero cabe mencionar que sus conocimientos sólo benefician a los niños de la escuela en la cual laboran.

Dicho análisis, el que aquí se hace, implica identificar las funciones que cada uno de los integrantes del USAER cumplen como integrantes del equipo multiprofesional base de la unidad. Se trata de explicar: cómo planean, cómo atienden y cómo evalúan; categorías base que se subdividen en subcategorías en correspondencia con las acciones que cada uno de los profesionales tienen que realizar al integrar a los niños con NEE.

5.1 Proceso de planeación en las USAER

Una primera categoría de análisis para comprender las condiciones de funcionamiento de las USAER V-15 y V-42 es la planeación, el conjunto de responsabilidades y acciones directas que se prevén deberán ser desarrolladas por los integrantes de estas unidades para cumplir con su quehacer integrador. Dicho quehacer es una función genérica de los profesionales del USAER, pero que en términos de responsabilidades específicas, difiere de un especialista a otro.

5.1.1. El director@

Uno de los integrantes más importantes dentro del equipo que conforma USAER es el director@, ya que de las decisiones que tome depende en gran medida la calidad del servicio que brinda la unidad y de la manera en que se coordina el equipo multiprofesional. En este caso la director@ G tiene a su cargo las dos

unidades que son objeto de esta investigación lo que implica que las acciones de ambas unidades sean las mismas.

Una subcategoría con la que el director@ debe cumplir dentro de la planeación es **participar en la elaboración del proyecto escolar**, ella nos comenta: *mi participación no es directa* (en la planeación)*, ya que sólo trato de que el personal participe con propuestas.* (Et. 23/08/06) Además de lo antes indicado por la director@, nosotras pudimos observar que su participación se limita a promover entre su equipo, el que colaboren en la elaboración del proyecto escolar integrándose a las diferentes actividades de la escuela y revisando la propuesta de trabajo que l@s profesor@s de apoyo tienen para la Junta de Consejo Técnico. Además se muestra flexible en cuanto al tiempo que ellas pueden necesitar para participar en la elaboración de este trabajo.

La siguiente subcategoría debe **dar a conocer los criterios de planeación** ella comenta: *si, desde el inicio del ciclo escolar les doy a conocer los tiempos en que deberán entregar sus perfiles, evaluaciones, plan de trabajo, datos para la estadística, entre otros, además de que ya tenemos nuestros objetivos y la forma en que vamos a trabajarlos*. (Et. 23/08/06) Al respecto, lo único que pudimos observar es que las docentes de apoyo trabajaban en los perfiles grupales,[6] ya que tenían que entregarlos en un tiempo determinado establecido por la director@, dado que ella tiene límites en la fecha de entrega de estos criterios de planeación.

En cuanto a que **debe asesorar sobre la organización del tiempo en atender a: padres, profesor@s y alumn@s** al respecto G comenta: *en las dos unidades*

[6] El perfil grupal es un formato que utilizan en USAER para registrar el nivel de apropiación de conocimiento que tiene el niño, en este perfil se agrupan los diferentes contenidos curriculares del año anterior y que por lo tanto el niño debe manejar. Dentro de este perfil se manejan tres colores: el rojo cuando los contenidos no han sido adquiridos por el niño, el amarillo cuando el niño tiene los conocimientos pero le hace falta reafirmarlos y el verde cuando ya están consolidados, estos datos resultan del análisis

yo me encargo de que las docentes de apoyo destinen por lo menos un día, por lo general el viernes, para atender a los padres de familia que soliciten asesoría o algún tipo de ayuda, además en las Junta de Consejo Técnico les recomiendo que siempre tengan un tiempo para atender a l@s profesor@s que soliciten su ayuda, en cuanto a l@s alumn@s, ellas deben organizar su tiempo para atenderlos tanto en el salón de clases y en el caso que se requiera en el aula de apoyo, esta es más o menos nuestra dinámica de trabajo, tenemos un cronograma de actividades donde se registran los tiempos. (Et. 23/08/06). Sin embargo, a pesar de que la director@ les daba las anteriores indicaciones, lo que pudimos observar es que las docentes de apoyo más que planear la asesoría la realizaban en función de una solicitud directa de parte de l@s maestr@s de las escuelas regulares que atendían, y que efectivamente los días viernes los dedicaban a brindar asesoría a los padres de familia de los niños con NEE. Dicha función de asesoría se controlaba a través de un registro el cual era manejado por la director@.

En la subcategoría debe **promover la actualización autogestiva impulsando las juntas de consejo** la director@ nos dice: *si, trato de que el personal se actualice, lea y reflexione sobre diferentes temas que se refieren a la integración, pero sobre todo trato de que los casos difíciles se retomen en estos espacios para darles entre todas solución y ver diferentes estrategias que nos puedan ayudar* (Et. 23/08/06) Al comparar lo que comenta la director@ con lo que observamos, nos pudimos dar cuenta de que efectivamente promueve la actualización proporcionando diversos materiales ya sea de lectura o didáctico o bien ella les asigna un tema que tienen que investigar y exponer ante sus compañeras con la finalidad de que ellas lean o conozcan estos materiales y en las juntas puedan

---

de la prueba diagnóstica y se realiza de dos maneras, vertical para todo el grupo y horizontal cuando se analiza niño por niño y es aquí cuando se detectan a los niños con NEE.

dar sus puntos de vista sobre las lecturas, sobre el material, sobre los temas a tratar.

En lo que respecta a la subcategoría debe **coordinar la elaboración del plan de trabajo** ella dice: *Es necesario que alguien lo haga, y pues a mi me toca, ya que es mi papel, y bueno trato de que todas aporten ideas, necesidades, problemáticas para después darles solución a través de diferentes estrategias y actividades, este plan después lo presento en la zona de supervisión donde se aprobará para ponerlo en práctica*. (Et. 23/08/06) Para realizar esto, las docentes de apoyo le dan un Plan Anual de Trabajo (PAT) a la director@, ella realiza una revisión y en la Junta de Consejo Técnico lo analiza con el equipo multiprofesional para que de ahí la director@ realice el PAT de la unidad.

En la última subcategoría debe **participar en la elaboración del proyecto zonal**, ella menciona: *si, es parte de mi trabajo, ya que ahí establecemos la forma en que nos van a apoyar las autoridades zonales, ya sea con materiales, cursos, lineamientos de trabajo; además de que ahí nos ponemos de acuerdo en la forma en que realizarán la supervisión del trabajo de las unidades.* (Et. 23/08/06) Sin embargo, lo único que pudimos corroborar es que la director@ no se encontraba en la sede de las unidades, dado que había tenido que asistir a la supervisión de zona a la cual nunca tuvimos acceso a pesar de que solicitamos a G poder acompañarla en alguna ocasión. La director@ asistía para conocer cual era el proyecto zonal, ya que esta función la tiene que desarrollar obligatoriamente porque las actividades de la unidad dependen de este proyecto

5.1.2. El docente de apoyo

Dentro de la USAER, las docentes de apoyo juegan un papel fundamental, ya que son el enlace entre la escuela y la unidad a través de las funciones que desempeñan y, así tenemos que en lo que respecta a la subcategoría, el docente de apoyo **debe participar en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación del proyecto escolar** que se construye en la escuela regular, involucramiento que en gran medida depende de la director@ de la escuela. En el caso de la docente de apoyo S[7] del USAER V-15, ella nos comentó que efectivamente su trabajo en la escuela regular se orientaba a cumplir esta función, pero única y exclusivamente en lo que respecta al diseño de adecuaciones curriculares que permitieran el trabajo de los niños integrados sin afectar el de los niños regulares. Dicha situación se pudo corroborar a través de las observaciones realizadas, pues se vio que la profesora preparaba su proyecto para presentarlo en la junta de Consejo Técnico (CT) de la escuela primaria. (Ob. Mar-Jun, 06). Al respecto dice: ¡*Si!, ¡bueno!, nos ponen por ámbito y a mi generalmente me ha tocado lo de trabajo en el aula y formas de enseñanza*. (Et. 21/08/06)

Por otro lado se pudo observar que las docentes AU, C, E y R del USAER V-15, al igual que la docente S del mismo USAER, también elaboran propuestas de actividades que en el CT son presentadas para su incorporación en el proyecto escolar del plantel en el que laboran. En el caso de la docente AU indica: *de alguna forma si participo en el diseño del proyecto escolar, porque ya estando en CT.... los equipos se forman por ciclo y ya se trabaja por ámbito.* (Et. 24/08/06); en el caso de la docente C menciona que si participa en este trabajo: l*o que pasa es que nosotros ya tenemos un proyecto…y lo vamos cambiando según las necesidades.., tenemos que tener nuestros avances, en esta escuela hemos tenido avances y ahora …le dimos un poquito a la lógica-matemática porque español nos había salido bien.*(Et. 21/08/06) En el caso de la docente E,

[7] En el presente análisis los miembros que integran el equipo serán referidos empleando la letra inicial de su nombre. Esto debido a que, buscamos mantener el anonimato de cada uno de ellos.

menciona que si participa, …*aportando opiniones de acuerdo al grado que se nos asigne, siendo la director@ de la escuela la que nos integra a los grupos con l@s maestr@s para hacer su proyecto*. (Et. 22/08/06).

Finalmente la docente R dice: ¡*bueno!, desde principio de año nosotros tenemos el taller general de actualización TGA, en los cuales se empieza el diseño del proyecto escolar la director@ nos organiza por ámbitos manejan tres ámbitos que es el aula, la escuela y la relación de las familias con la comunidad… juntos empezamos a diseñar las actividades por ejemplo, este año tuvimos que modificar o ajustar lo que es la misión, la visión, que actividades se van a hacer, quienes van a ser los responsables, porque bueno digamos que el tema central es la comprensión de la lectura… trabajamos en el inicio del proyecto porque todavía no lo tenemos terminado, como escuela la director@ ya después se da a la tarea de conjuntar todo y tal vez ahora en la junta de septiembre se terminen otras actividades y eso ¡no se! ¡Creo! que como para octubre ya tienen que entregarlo terminando pero nosotros si somos parte de...* (Et. 24/08/06). Todo lo antes comentado se pudo corroborar con las observaciones realizadas a cada una de las docentes de apoyo. (Ob. Mar-Jun, 06)

En el caso del USAER V-42 las docentes M, L y D encontramos que elaboran un programa de apoyo individual, que presentan en la Junta de Consejo Técnico de la escuela primaria a la que pertenecen y, que será tomado en cuenta en el proyecto anual de la primaria (Ob. Mar-Jun, 06) por ejemplo la docente AN nos menciona: *Si participando directamente, o sea, se incluyen las actividades que yo realizo, yo les doy el seguimiento, yo las ajusto y eso lo vamos acoplando a la dinámica de la escuela y a los proyectos y planes que tiene la escuela.* (Et. 08/09/06)

En el caso del USAER V-15 en cuanto al **seguimiento y la evaluación** de lo planeado**,** la docente S y la docente E, no responden en la entrevista como lo realizan, pero con las observaciones nos percatamos de que a pesar de que no realizaban un seguimiento de las actividades planeadas, al final del ciclo escolar llevan a cabo una evaluación del proyecto que tiene como finalidad el detectar los objetivos que no se alcanzaron y tomarlos en cuenta para la elaboración del proyecto del próximo año. (Ob. Mar-Jun, 06). Al respecto la docente de apoyo AU dice: *igual en junta, se evalúan qué actividades se están haciendo, ¿cómo se están haciendo? y ¿por qué no se están llevando a cabo?,el proyecto*… (Et. 24/08/06) En este mismo sentido, la docente C también menciona: *tenemos un proyecto…y lo vamos cambiando según las necesidades … tenemos que tener nuestros avances, en esta escuela hemos tenido nuestros avances, y ahora ya estamos en la lógica-matemáticas porque Español nos había salido bien***.** (Et. 21/08/06). Comentarios de las dos docentes que no contienen una explicación de las condiciones de seguimiento y de evaluación de lo planeado, pues solo quedan en indicar que sólo se tiene que hacer.

Por su parte la docente R menciona respecto del seguimiento y evaluación que no se cuenta con las estrategias e instrumentos necesarios para su realización, dice textualmente: *como que nos hemos dado cuenta que nos hace falta un instrumento para realmente tener así una evidencia de cómo los niños comprenden la lectura, como que nos faltaría un instrumento más sistemático.* (Et. 24/08/06).

En cuanto a las docentes del USAER V-42 ninguna menciona como llevan a cabo el seguimiento y la evaluación del proyecto escolar, sin embargo nosotras observamos que ellas individualmente evaluaban sus actividades bimestralmente a través de exámenes y actividades de l@s alumn@s, con la finalidad de dar seguimiento al proyecto escolar. Por otra parte nos dimos cuenta que le dan más

peso al diseño y elaboración, ya que para ellas no es importante hacer un seguimiento y evaluación de éste proyecto debido a que su participación es limitada y va de acuerdo con la política impuesta por el director@ de cada escuela. (Ob. Mar-Jun, 06).

En el caso de esta subcategoría lo que podemos concluir es que la totalidad de las maestr@s de apoyo cumplen con esta función, con la diferencia de que las acciones de seguimiento y evaluación por realizar en gran medida dependen de la organización que se tiene en la escuela y de la manera en que se les involucre para el trabajo de planeación. Además, un factor importante en la participación para la elaboración del proyecto educativo es la aceptación que tengan ellas dentro de la escuela.

En este proceso de investigación otra subcategoría que se analizó fue: **integración del docente de apoyo a las comisiones técnicas de planificación del proyecto escolar**, Al preguntarle a la docente S ¿En qué comisión técnica de la escuela regular se integra usted para la atención de l@s alumn@s con NEE?, ella comenta que: *sólo en lo técnico pedagógico, nosotras no manejamos ninguna otra comisión que ellos manejan. ¡No!, sólo nos está permitido únicamente lo técnico pedagógico* (Et. 21/08/06). A indica: …*si, nosotros nos vinculamos en todo lo que sea técnico pedagógico.* Esto mismo sucede con los docentes de apoyo AU, C, E y R. Sólo que la participación de cada una de las docentes de apoyo corresponde al área temática que en la escuela regular se está trabajando. Así por ejemplo la docente C responde: *Si, si me integro, tengo la comisión ahorita de comunicación, porque es la que tengo que llevar en técnico-pedagógica.* (Et. 21/08/06), en tanto que la docente E dice: *Si, estamos ahorita en la comisión de Rilec, que es sobre los libros del rincón.* (Et. 22/08/06)

Con respecto al USAER V-42 las docentes M, AN, L y D coinciden en afirmar que participan en la comisión técnico pedagógica, aunque realizan diferentes actividades como por ejemplo la docente A comenta: *Si estamos integrados en la comisión precisamente técnico pedagógica, generalmente son actividades, o sea, lectura complementarias, algunas actividades dentro de las Junta de Consejo Técnico, de lo que nosotros sabemos vamos y lo proyectamos hacia el docente de grupo. (Et. 08/09/06)*

Como se pudo observar las docentes de apoyo básicamente se integran en la comisión técnica pedagógica (español y matemáticas) desarrollando actividades y adecuaciones curriculares de acuerdo a las NEE que tienen l@s alumn@s integrados a la escuela regular. (Ob. Mar-Jun, 06) Lo que nos lleva a concluir que es una función que todos l@s profesor@s de apoyo cumplen, pero en función de la planeación que en cada una de las escuelas regulares se hace.

En lo que se refiere a debe **diseñar, elaborar, dar seguimiento y evaluar el plan de trabajo de la USAER,** las docentes de apoyo del USAER V-15 elaboran primero su plan anual de intervención que sirve de base para posteriormente trabajar en el plan anual de la unidad, el cual realizan en forma conjunta en CT de USAER, siendo la director@ de ésta la encargada de conjuntar todas sus propuestas y crear un plan que tome en cuenta las NEE de los niños integrados a las escuelas regulares. Ahí, la director@ incorpora estrategias y actividades que beneficien a todos l@s alumn@s incluidos los NEE.

Al respecto la docente S dice: *Del plan ¡o claro¡ ¡ahí¡ si, aquí cada quien hace su propio plan anual de trabajo, que le llamamos interdisciplinario, el mío que le llamamos PAI y el plan anual de trabajo de la Unidad a donde se contemplan las necesidades del servicio y las necesidades de la escuela.* (Et. 21(08/06) En el mismo sentido la docente de apoyo AU menciona*. ¡Ahí si!, igual en nuestro CT*

también, bueno en nuestras juntas de USAER, entre todo el personal se elabora. Y sobre todo en el diseño se participa, ya que, aquí igual nos basamos en el proyecto de primaria ¿cuál es la problemática que está presentando primaria?, igual nosotros como ¿qué actividades vamos a realizar?, igual para apoyar o para de alguna manera tratar para que esa problemática vaya disminuyendo. (Et. 24/08/06).

En el caso de la docente C señaló: *hacemos nuestro PAI y ya después hacemos el general y damos ideas de lo que sucede en cada una de las escuelas, y cómo le vamos a hacer, a veces discernimos un poquito porque en una escuela de equis maestr@ no hace lo que yo hago, pero nos damos ideas y a mi ya me gusto el tendedero a veces yo hago tendedero de libros, así como somos varios vertemos ideas y a veces retomamos, por ejemplo esta idea de que les digo a mis compañeros de que hago mi escolta y pido la cuestión cívica, les gustó mucho porque realzo a mis alumn@s.* (Et. 21/08/06).

Finamente la docente R refiere: *...de hecho nosotros lo hacemos ¡bueno¡ tenemos así como que ya un tipo formato, donde tenemos nuestros propósitos, nuestras metas y nuestras actividades, nuestras actividades y este, indicadores, entonces ya por escuela hacemos nosotras el que se llama el plan PAI, ya que nosotros tenemos el de nosotros el de nuestra escuela, Sebastián Lerdo de Tejada, turno vespertino nos reunimos en la sede con los demás compañeros, de las demás escuelas y entonces ya entre todos decimos, bueno esta meta la puse así porque la trabajamos así y así y nos damos cuenta que muchas veces coincidimos en algunas, claro que también tenemos nuestras diferencias, ¿no? entonces ya ahora para hacer el plan de la unidad, si que la director@ tiene que tratar de conjuntar lo de todas las escuelas se hace uno*. (Et, 24/08/06)

En la USAER V-42 las docentes de apoyo M, AN, L y D concuerdan al igual que las docentes del USAER V-15 en la forma de diseñar y elaborar el proyecto de USAER como por ejemplo la docente AN dice: *yo planteo mis actividades en mi proyecto de la USAER y digo esto lo voy a cumplir así y esto lo voy a cumplir asa, pero la forma de participación es exactamente la misma, o sea, tu planteas incluso las actividades que se plantean en el PAI de la USAER son las que están planteando en cada una de las escuelas, o sea, yo como maestr@ hago un plan de lo que voy a hacer en la Lerdo de Tejada y eso es lo que viene en el plan de USAER.*(Et, 08/09/06)

En lo que respecta al **seguimiento y evaluación del plan de trabajo de la USAER** En lo que se refiere al USAER V-15 la docente AU menciona: *Aquí igual nos basamos en el proyecto de primaria, ¿cuál es la problemática, que esta presentando primaria?, igual nosotros como que actividades vamos a realizar, igual para apoyar o para de alguna manera tratar para que esa problemática vaya disminuyendo.* (Et. 24/08/06) Mientras que la docente E dice: *Bueno porque se hace una ¿cómo se llama?, a principios del año realizamos el proyecto, que digo, el plan y luego ya a mediados del año se hace una revisión y, vemos que es lo que nos falta como una reorientación si vamos bien y si no cambiamos el rumbo y al último del año la evaluación del plan.* (Et. 22/08/06) En tanto la docente S, C y R no contestaron a esta parte de la subcategoría, sin embargo a través de las observaciones podemos corroborar que si la realizan, ya que se reúnen en CT para analizar los avances del plan de trabajo, y así poder reorientar el del próximo ciclo escolar. (Ob. Mar-Jun, 06)

Por lo que respecta a las docentes del USAER V-42 M, AN, L y D mencionan que se hace una evaluación inicial, intermedia y final realizando un seguimiento continuo de este plan, por ejemplo como dice la docente M: *El seguimiento lo llevamos con nuestras actividades, o sea, lo elaboramos en 3 momentos el inicial,*

intermedio y el final, el inicial lo elaboramos todos, participamos todas las maestr@s de USAER, lo vamos evaluando, le vamos dando seguimiento de manera intermedia y elaboramos una evaluación. (Et. 06/09/06)

Esta subcategoría se corroboró con las observaciones de las actividades de las docentes de apoyo, además de que se pudo conocer de manera indirecta el formato que tienen para realizar su Plan Anual de Intervención (PAI), pero no se nos permitió verlo de manera detallada. Además se vio como lo preparaban para presentarlo en CT de USAER.

En lo que respecta a la subcategoría, el docente de apoyo **debe realizar una planeación conjunta con el profesor de grupo regular de las actividades a desarrollar,** se pudo observar que en el caso del USAER V-15 las docentes S, AU, C, E y R no realizan esta planeación de manera conjunta, dado que como indican ellas, no cuentan con tiempo para ello o porque los mismos profesor@s no tienen disposición e interés para llevarla a cabo. Así nos dice la docente de apoyo AU: *Una planeación como tal no la hacemos, porque el maestr@ tiene sus planeaciones y se le van dando sugerencias sobre la misma planeación, pero así no la hacemos de manera conjunta no porque tenemos al enemigo primordial que es el tiempo; y además ellos hacen su planeación en el momento en que están los niños de su grupo en educación física o también cuando nosotras trabajamos.* (Et, 24/08/06)

En el caso del USAER V-42 las docentes de apoyo M y AN realizan la planeación conjunta cuando hay disponibilidad e interés de parte de l@s maestr@s de grupo regular, como por ejemplo la docente AN dice: *Si, cuando el maestr@ se presta a planear conjuntamente, si lo hacemos, de hecho aquí se acostumbra a trabajar por grado, es decir los tres maestros de grado planean las actividades y hacen un solo avance para los tres, y en ese avance están incluidas las actividades que tú*

vas a realizar y por qué (Et. 08/09/06) Por su parte las docentes de apoyo L y D indicaron que solamente realizan un seguimiento de actividades, pero que no se reúnen con l@s profesor@s de grupo regular a realizar una planeación conjunta; por ejemplo, la docente D comenta: *Mira así como planeación conjunta no, lo que se hace…, bueno yo en lo particular platico con ellos cuáles son los temas que se van a tratar por semana, este de acuerdo a eso, yo hago mi planeación, hay ocasiones que me llegan a prestar su planeación de ellos para ir más o menos de la mano y lo que yo hago es adaptarlo y hacer afinidades de trabajo y de uso de material concreto.* (Et. 30/08/06)

Así, se puede concluir que la planeación para la integración de los niños NEE en pocas ocasiones se hace de manera conjunta, básicamente cuando l@s maestr@s de la escuela regular tienen disposición para trabajar con el profesor de apoyo, algo que no es común debido a factores de tiempo e interés de los docentes de la escuela regular. (Ob. Mar-Jun, 06)

En cuanto a la subcategoría debe, **Elaborar mensualmente su programa de atención interdisciplinario con el equipo de apoyo,** cabe señalar que las docentes de apoyo en las USAER V-15 S, A, C, E y R y V-42 M, A, L y D refieren que no se hace el programa y que el trabajo interdisciplinario propiamente no se realiza debido a que todos los integrantes del USAER cumplen la función de profesor de apoyo, si bien algunos de los docentes tienen el perfil especializado (psicólog@, trabajador@ social y maestr@ de lenguaje). Al respecto la docente de apoyo E del USAER V-15 dice: *no, en este USAER, no contamos con equipo de apoyo para elaborar el programa de atención interdisciplinario, sin embargo nosotras realizamos un programa de atención, el cual no es mensual sino bimestral. (*Et. 22/08/06)

En este mismo sentido la docente M del USAER V-42 señala: *No tenemos equipo de apoyo. Planeación si, esa si la tenemos, yo la hago por niño, les llevo su carpeta, le llevo su programa de intervención y por meses voy trabajando los contenidos o aquellas situaciones que se les esta dificultando un poquito acceder a ellas ¡y bueno! ¡pues! ya voy planeando como trabajarles la actividad.* (Et. 06/09/06)

Dicha información, la que se ratifica con las observaciones realizadas, nos permite decir que pese a que no cuentan con el equipo de apoyo, ellas realizan las actividades de programación.

En esta categoría de planeación nos pudimos dar cuenta que aquí se plantea la forma en que se dará la atención a los niños con NEE, a través de las actividades diseñadas por las docentes de apoyo y supervisadas por la director@ de las unidades, ya que son las encargadas de poner en práctica este proyecto.

5.2 Proceso de atención en las USAER

Una segunda categoría de análisis para comprender las condiciones de funcionamiento de las USAER V-15 y V-42 es la atención definida como la serie de acciones encaminadas a lograr la integración de l@s niñ@s con NEE a la escuela regular.

5.2.1. El director@

Para ello el director@ tiene que cumplir con ciertas funciones englobadas en el proceso de atención, dentro del cual la subcategoría debe **contextualizar la atención curricular en el marco de acción y programas de estudio de cada nivel** al respecto G comenta: *es básico para nuestro trabajo el tomar en cuenta el*

currículo, ya que es la guía para diseñar nuestras adecuaciones curriculares, por lo tanto todo el equipo que conforma esta unidad tiene que conocer el plan y programa de cada nivel, además de que hay un enfoque novedoso hasta cierto punto, ya que ahora tomamos en cuenta las competencias de l@s alumn@s como base para su atención, por ello es importante que nos actualicemos en cuestiones curriculares. Observamos que la director@ propicia que asistan las docentes de apoyo a los cursos de actualización, además supervisa las adecuaciones curriculares que realiza cada una de ellas basándose en el plan y programa de estudio de cada nivel.

En lo que respecta a la subcategoría debe **realizar visitas de acompañamiento técnico** la director@ nos comenta: *como en estas unidades únicamente contamos con docentes de apoyo, se redobla el trabajo, por lo que es importante tener buena comunicación, ser flexible, brindar confianza al personal y sobre todo tener o crear un ambiente de compromiso y cooperación, y si, cualquier duda o problema por resolver con las maestr@s trato siempre de escucharlas y resolver, si no esta a mi alcance busco apoyo en mi supervisión*. (Et. 23/08/06) Observamos que la director@ visita con frecuencia las escuelas, no sabemos si hay un día estipulado para cada una de ellas o si ella lo hace al azar, supervisa el trabajo de las docentes en el aula, revisa los cuadernos y carpetas de los niños y les cuestiona si tienen dudas o algún problema para orientarlas con la finalidad de mejorar su trabajo.

Asimismo debe **establecer límites claros y precisos para la atención considerando las debilidades y fortalezas del equipo**, al respecto G nos comenta: *es importante conocer a las personas que forman mi equipo, con que nivel de compromiso cuento, que formación tienen y que capacidad de trabajo para que con ello pueda orientar una mejor atención hacia nuestros alumn@s, ya que l@s maestr@s de apoyo en esta unidad deben muchas veces ayudarme a*

realizar otras funciones que no les corresponden, también es importante decir que en esta unidad hay flexibilidad y me gusta escucharlas para así poder encontrar soluciones entre todas, busco el apoyo de todo el equipo y claro que hay límites muy precisos. (Et. 23/08/06) Pudimos observar que hay mucha confianza de las docentes de apoyo hacia la director@, le consultan sus dudas por teléfono cuando es necesario, ella acude cuando se lo solicitan, establece criterios de organización muy estrictos en cuanto a la entrega de los trabajos que les pide, de igual manera tienen calendarios de actividades por el cual se rigen y deben de cumplir sin ninguna excepción ya que la director@ es muy estricta y exigente, además pudimos darnos cuenta que conoce muy bien a su equipo y que aprovecha sus capacidades al máximo. (Ob. Mar-Jun, 06)

Por último debe **atender, orientar y compartir alternativas de solución a las necesidades que surjan** a este respecto nos dice: *si, es básico en esta unidad trabajar en equipo, ya que en cada una de las escuelas hay diferentes problemáticas y las docentes de apoyo las traen a las Junta de Consejo Técnico en donde las reflexionamos y buscamos soluciones entre todas y yo busco otras opciones si no esta en nuestras manos hacerlo.* (Et. 23/08/06) Lo que pudimos observar es que las maestr@s buscan mucho el apoyo y la ayuda de su director@ cuando necesitan orientación sobre sus niños con NEE, y de igual manera buscan soluciones a ciertas problemáticas, esto tuvimos oportunidad de verlo en algunas ocasiones que la director@ citaba a todas las docentes de la unidad con la finalidad de dejarles tareas, brindarles materiales de lectura y pedirles opinión acerca de alguna problemática. (Ob. Mar-Jun, 06)

5.2.2. El docente de apoyo

En lo que respecta a las docentes de apoyo en la subcategoría, **debe apoyar al profesor del aula regular para identificar a l@s alumn@s que requieren un apoyo extra,** actividad que en gran medida depende del equipo que conforma la

unidad. En el caso del USAER V-15 las docentes S, AU, C, E y R y en el USAER V-42 M, AN, L y D coinciden en afirmar que lo realizan por medio de los datos que les arroja el perfil grupal, así como de las observaciones que llevan a cabo cuando trabajan en el aula y de los casos que le reporta el profesor del grupo regular, así tenemos que la docente AU del USAER V-15 nos dice: *Si bueno más que nada, a ver, el maestr@ para que se lleve a cabo una identificación sobre todo en los primeros grados, dice a ver este niño tiene estas características, tenemos que hacer ¡bueno!, las pruebas diagnósticas, la observación para ver si verdaderamente el niño esta presentando o tiene cierta problemática, entonces de acuerdo a los resultados que nos arroje la prueba y de acuerdo con las observaciones tanto en el aula, tanto en las horas de recreo, tanto en la clase de educación física, en todos los ámbitos, ya se determina si el niño tiene una necesidad.* (Et, 24/08/06)

Asimismo la docente AN del USAER V-42 menciona*: Si, o sea, entrar en una actividad que ellos hayan planeado o en una que tú sugieras, y ahí puedes detectar algunas situaciones, claro que es raro porque generalmente ya cuando el niño pasa de un grado a otro, ya l@s maestr@s ya saben quienes son l@s niñ@s que, este, que son atendidos por el servicio y esos son los que se canalizan a menos que aquí en perfil salga otra cosa, pero casi siempre son sus observaciones y tus perfiles el complemento.* (Et, 08/09/06)

En el caso de esta subcategoría, el punto de partida para detectar a l@s niñ@s con NEE es el perfil grupal, el cual se ve complementado con las observaciones y los reportes de l@s maestr@s de grupo, así tenemos que los docentes de apoyo cumplen con esta función, ya que dentro de su trabajo es fundamental identificar a l@s alumn@s que requieren de un apoyo extra. (Ob. Mar-Jun, 06)

En cuanto al que debe **precisar las características de contextos y climas que prevengan las NEE: relatividad, interactividad y temporalidad participando el profesor de escuela regular**, encontramos que las docentes de apoyo de ambas USAER si precisan las características de contextos y climas que prevengan las NEE, sin embargo lo llevan a la práctica en la atención de las NEE no a la prevención de éstas (Ob. Mar-Jun, 06) como menciona la docente M: *Si de hecho nosotros con la evaluación psicopedagógica que realizamos como servicio de USAER con cada uno de los niños, en ella se plasman lo que es el diagnóstico, desde lo que es el contexto escolar, familiar, el contexto dentro del aula, todo, todo, en una evaluación psicopedagógica, nosotros tenemos todas las características de las necesidades del niño, pero sí, tomamos en cuenta el contexto donde se desenvuelve el niño y como es su participación*. (Et, 06/09/06) En tanto que la docente R dice: *si, tratamos de prevenir porque realmente pues en USAER no están todos los que son, ni son todos los que están, bueno porque también nos damos cuenta que algunos alumn@s cuando están con un maestr@ tienen necesidades educativas y pasan al siguiente grado y ya no, entonces no es que se hayan desaparecido, es que mucho el maestr@ influye.* (Et, 24/08/06).

Con relación a que debe **realizar un análisis de los resultados de la evaluación diagnostica inicial** Observamos que las docentes de las dos unidades realizan este análisis a través del examen diagnóstico inicial, ya que los datos que éste les aporta los registran en el perfil grupal (Ob. Mar-Jun, 06), así tenemos que la docente *E* comenta: *Si, las analizamos bueno les solicitamos a la maestr@ que nos preste los exámenes y anotamos los resultados en un perfil grupal y después de hacer el perfil grupal de cada grupo hacemos ya lo que es el plan de intervención en el que incluimos las actividades que necesitamos, este, atender con los niños para cubrir sus necesidades.* Por lo que podemos concluir que si cumplen con esta función, ya que representa el punto de partida para realizar la función integradora.

En la siguiente subcategoría debe **elaborar colaborativamente con el profesor de grupo el perfil grupal,** las docentes del USAER V-15 Y V-42, coinciden en afirmar que el perfil grupal lo hacen colaborativamente, en el sentido de que si bien ellas realizan de manera individual el registro e interpretación de los datos l@s maestr@s las apoyan aplicando los exámenes diagnósticos y ya una vez que se ha completado el perfil grupal se comentan los resultados con l@s maestr@s del grupo regular, así tenemos que la docente R señala*: Generalmente lo hago yo, o sea, lo hacemos nosotras, o sea, si debería ser así, pero no, la verdad es que l@s maestr@s tienen tanto trabajo que nosotros somos los directamente responsables, pero aquí l@s maestr@s están tan saturados que nada más me dan los paquetes de exámenes y ya, porque hay que analizar reactivo por reactivo del examen de cada uno de l@s niñ@s de cada uno, entonces es imagínense si en un examen pues no son ni de 25 a veces llegan a ser hasta 40 o 50 respuestas por cada niño, si es un trabajo titánico, no,*(Et. 24/08/06) en este sentido la docente M afirma*: Mmm si el no interviene directamente por ejemplo yo soy la que hago el vaciado, elaboro el examen diagnóstico de acuerdo a los contenidos, como de alguna manera yo apoye al grupo en el ciclo anterior yo ya sé en que nivel se encuentra porque tengo el perfil grupal final y de ahí partimos para reformar los contenidos y poder elaborar el examen diagnóstico, el examen diagnóstico lo aplicamos conjuntamente maestr@ de grupo y yo, pero yo soy la que hago el vaciado en cuanto al perfil grupal de contenidos curriculares y ella hace el vaciado en cuanto al perfil grupal de competencias, después nos sentamos a platicar por ejemplo este resultado del perfil que ella realizo y que yo realice y lo conjuntamos y platicamos sobre el resultado de todo.*(Et. 06/09/06).En lo que se refiere a esta subcategoría pudimos constatar que efectivamente el docente de apoyo elabora colaborativamente con el profesor de grupo el perfil grupal.

En la siguiente subcategoría que se refiere a debe **tomar decisiones para la evaluación psicopedagógica**, tenemos que las docentes de apoyo de las unidades toman decisiones en este sentido, ya que es parte de su trabajo pues como nos menciona la docente M: *Mmm Si, tenemos las evaluaciones psicopedagógica que es el resultado del diagnóstico que se realizo previamente. Conjuntamente con la maestr@ se establece el tipo de apoyos que se le van a brindar, el tipo de adecuaciones curriculares que se van a realizar para él y siempre se toma en cuenta la opinión del maestro, sobre todo porque de cierta manera ellos son los responsables de los pequeños y necesitamos que estén enterados de todo lo que se va a trabajar.*(Et. 06/09/06) En este mismo aspecto la docente AN dice: *Si cuando yo la elaboro si, generalmente nosotros la elaboramos, mira primero tienes que ver que vas a evaluar, dependiendo de las características del niño, primero, segundo que adecuaciones vas hacer en esa evaluación si es que son necesarias y si no es necesarias las adecuaciones ahí te brinda que adecuaciones puedes trabajar en el grupo, esa es una decisión que tienes que ir tomando y que generalmente depende de ti no del maestr@ del aula, depende de tus resultados y de lo que tú veas, no, porque tu visión siempre es distinta a la del maestr@ de aula que es más cercana.*(Et. 08/09/06) Con base a lo anterior y a las observaciones realizadas, podemos concluir que parte del trabajo de las docentes de apoyo es el tomar decisiones basadas en la evaluación psicopedagógica, ya que estas van a definir su programa de intervención. (Ob. Mar-Jun, 06)

En cuanto a que en la evaluación psicopedagógica, debe **valorar el nivel de competencia curricular y los estilos de aprendizaje, relación alumn@-alumn@, alumn@-profesor, alumn@-escuela y alumn@-familia** encontramos que las docentes de las USAER coinciden en que es importante para su intervención el tomar en cuenta todas estas variables, y así tenemos que la docente C indica: *En la evaluación yo tengo que ver el niño cuanto puede y*

cuanto no, platico con los papás, platico con el niño, reviso sus evaluaciones y todo eso lo vierto en la evaluación psicopedagógica, platico con el maestr@ amen de que yo conozco a cada uno de mis chiquitos y además que yo tengo que hacer mis observaciones y las plasmo también. En el caso de la docente R nos dice: *si, en la evaluación psicopedagógica, bueno más que nada ahorita con el trabajo en el grupo ahí nos damos cuenta de muchos elementos que después vamos a vaciar, o sea, los conjuntamos con la observación del grupo, con lo que el maestr@ nos dice y con lo que la familia nos aporta.*

En este mismo sentido la docente M responde en la entrevista: *Si. Es un poquito amplio porque en él son los datos del niño, los antecedentes de salud, escolares, el tipo de evaluación, el contexto familiar, el contexto abarca lo que son contenidos de aprendizaje Español y Matemáticas sobre todo también esta la intervención del equipo paradocente, en cuanto a trabajo social, el aspecto pedagógico, el aspecto psicológico pero en este caso no tenemos equipo de apoyo y de alguna manera, pues como lo comentaba por la formación que tengo pues lo que si no me atrevería es en cuanto al lenguaje, porque bueno en el aspecto psicológico, en el aspecto pedagógico, en el aspecto social yo si tengo la capacidad para poder hacer el llenado de ese aspecto de la evaluación, pero en cuanto al lenguaje no, me apoyo en las instituciones, por ejemplo ahora hay en cuarto grado dos niños con retraso en el desarrollo del lenguaje desde que se detecto, como USAER no tiene maestr@ de lenguaje lo que hice fue solicitar el apoyo complementario al INCH* (Instituto Nacional de la Comunicación Humana*)*.

Y finalmente la docente AN menciona: *Si, tienes que, porque eso es lo que te conforma todo tu contexto para saber de donde parten las NE, o sea, mis NE van a partir de las habilidades no desarrolladas o de las competencias que están deficientes o que no tienen, no, y las competencias son globales, o sea, puede ser que el problema se me genere en casa, entonces se involucra directamente el*

aspecto de familia, o puede ser que sea un niño que le cueste trabajo adaptarse a la dinámica, al salón y entonces te interfiere tu dinámica alumn@-alumn@, no, tu dinámica alumn@-profesor, o sea, tienes a fuerza que involucrarlo porque es todo tu contexto y las necesidades surgen de tu contexto, no son inherentes al niño.

Podemos concluir que un factor importante de la labor de las docentes de apoyo, es el trabajo que realizan en esta subcategoría, ya que dentro del formato de la evaluación psicopedagógica tienen que registrar todos estos datos, por lo que haciendo uso de diferentes estrategias (observación, entrevistas a l@s niñ@s, a los papás y mamás, a l@s maestr@s, exámenes, etcétera) obtienen esta información. (Ob. Mar-Jun, 06)

En la siguiente subcategoría **emplea estrategias de observación para identificar necesidades en l@s alumn@s**, encontramos que S, AU, C, E, R, M, AN, L y D coinciden en el sentido de que realizan observaciones directas cuando entran a trabajar a grupo, en recreo, y en platicas informales con los niños con la finalidad de identificar necesidades en l@s alumn@s, por ejemplo la docente R nos dice: *Pues vamos a los salones, es que nuestro fuerte es estar en los grupos y trabajar con ellos… porque a parte a veces incluso l@s niñ@s platicando se nos acercan, nos tienen confianza, conocemos otros factores de su vida no nada más el trabajo aquí en la escuela, sino pues que hacen en su casa.(Et. 24/08/06)* Así mismo la docente M nos menciona que ella además realiza observación cuando salen de paseo con l@s alumn@s*: Si durante las actividades se observa esto* (necesidades en l@s alumn@s) *de hecho lo tenemos plasmado dentro del proyecto y hacemos observaciones al interior del grupo que es durante las actividades, observamos al niño durante los recreos y observamos a los niños cuando salen de visita a un lugar, son tres formas de observar a los pequeños.(Et. 06/09/06).*

A través de lo observado pudimos ver que las docentes de apoyo si realizan observaciones encaminadas a identificar necesidades en l@s alumn@s, ya que asisten a los salones de clase, realizan anotaciones de sus observaciones, elaboran el perfil grupal, revisan tareas y exámenes de los niños. (Ob. Mar-Jun, 06).

En lo que se refiere a debe **propiciar la capacidad formativa en los docentes para favorecer la atención de niñ@s con NEE impulsando la flexibilización curricular** a través de lo observado pudimos constatar que el cumplimiento de esta subcategoría depende mucho como mencionan las docentes S, AU, C, E, R, AN y L de la disposición de cada maestr@ en particular y de la relación que tengan con el docente de apoyo, como dice AN: *Cuando están dispuestos si, por ejemplo porque si te topas con la maestr@ esta que te digo* (se refiere a una maestr@ con la que no tenía una buena relación y debido a esto habían surgido algunos conflictos) *que ella considera que yo no trabajo porque no hago las cosas como ella quiere y se cierra, pues ahí que vas a modificar, es mucho las características de cada maestr@ hay maestros que si se abren mucho a trabajar en equipo, hay maestros que no, hay maestros que tienen la piedra filosofal y hay otros que no.* En tanto que R y M comentan que impulsan la capacidad formativa en los docentes a través del trabajo en las Junta de Consejo Técnico como lo comenta M: *Si dentro de las Junta de Consejo Técnico de las primarias, nosotros trabajamos actividades que tienen que ver directamente con las NEE dentro del grupo por ejemplo hacemos la planeación enfocandonos100% en los niños con NEE pero estas actividades benefician al resto del grupo y dentro de las reuniones de CJT siempre el director@ nos da ese espacio para poder trabajar a l@s maestr@s y estos a su vez llevarlo a su grupo*. Se puede decir que en la medida de las posibilidades que cada docente de apoyo tiene a su alcance tratan de que el maestr@ de grupo lleve a cabo la flexibilización curricular de acuerdo a las necesidades de sus alumn@s con NEE.

En la subcategoría debe **desarrollar actividades planeadas de manera colaborativa con l@s profesor@s de la escuela regular, tomando en cuenta el nivel educativo correspondiente** En general a través de lo observado pudimos darnos cuenta de que las docentes partiendo de los planes y programas de estudio y de las NEE que presenten sus alumn@s, realizan la planeación de sus actividades las cuales aplican a todo el grupo y así tenemos que por ejemplo la docente C afirma: *Forzosamente tienes que tomar en cuenta la curricula* (*sic*.) *pero no desarrollamos actividades con ella, yo desarrollo mis actividades sola, cuando voy a los grupos yo hago mis actividades, pienso mis actividades y nadie me ayuda a hacer mis actividades, esas las hago yo, a veces quizá cuando ya estoy allá en los grupos a lo mejor me dan sugerencias y las retomo.*

Así mismo tienen conocimiento del currículo y sobre todo de las competencias curriculares, esto les permite brindar orientación a l@s maestr@s. Como menciona la docente E: *Si, claro que si, que ahorita ya no es el plan y programa, ahorita ya l@s maestr@s trabajan de acuerdo a las competencias de la educación primaria, esas son las de 2004-2005 … entonces nosotros este tenemos que tener bien claro el manejo del currículo, para poder orientar a l@s maestr@s que nos preguntan, que nos piden esa ayuda.* Con base a lo observado y a las entrevistas podemos concluir que el docente de apoyo no planea sus actividades de manera colaborativa con el profesor de la escuela, ya que lo realiza de manera individual, eso sí, tomando como referente el plan y programas del nivel educativo correspondiente.

En la siguiente subcategoría debe **colaborar en reforzar las posibilidades de adaptación sociopersonal para favorecer la normalización y lograr un mayor nivel de integración**. Todas coinciden en decir que el favorecer la integración de l@s niñ@s con NEE, depende en gran medida de la aceptación que l@s maestr@s tengan hacia ellos, ya que por lo general el maestr@ marca las

conductas que se deben seguir dentro del salón de clases y si él toma una actitud incluyente hacia el niño con NEE, l@s alumn@s que integran al grupo mostrarán una actitud positiva hacia su compañero, lo cual determina el grado de integración del niño dentro del salón de clases como nos menciona la docente M: *Si eso es la base sobre todo la inclusión educativa, se trabaja la actividad pensando en la integración de los pequeños, se organiza desde hacer adecuaciones, desde la forma en que se va a trabajar, por ejemplo formar equipos para propiciar la comunicación entre ellos, a los niños sobre todo con discapacidad a los que un poquito se les excluye, este, nosotros tratamos de enfocar estas actividades para que se les cuente y pueda participar en ellas.*

Asimismo la docente R nos comenta*: si, por supuesto si. Pues en el grupo el trabajo es para todos, el material es para todos y pues aquí algo que a sido siempre, o sea, si el maestr@ acepta a l@s niñ@s con NEE o con discapacidad el grupo lo acepta, l@s maestr@s jugamos un papel muy importante, entonces nosotros también tratamos de sensibilizar al maestr@ en ese sentido, es que nadie lo quiere, porque tú no lo quieres ¿o sí?, trata de aceptarlo y los demás lo van a aceptar, si ven que tú lo incluyes, los demás lo van hacer, aquí es un papel muy importante el del maestro, entonces nosotros si tenemos que estar siempre en esa lucha, en esa sensibilización, apóyalo, inclúyelo, hazlo parte de, búscale un par académico, búscale quien le auxilie, quien le apoye, no lo pongas en el rincón, si no te oye este niño, no oye bien, siéntalo enfrente, si es latosito póntelo cerca. (Et. 24/08/06).*

Todas mencionan lo importante que es dar un trato normal a l@s niñ@s con NEE, con la finalidad de que se sientan igual que sus compañeros, ya que con esto se busca que el niño tenga una adaptación sociopersonal dentro de la escuela, con el propósito de que se logre el máximo nivel de integración posible a través de las diferentes actividades planeadas para l@s alumn@s con NEE. A través de

nuestras observaciones nos percatamos que para las docentes de apoyo, el hecho de que el NEE esté dentro del salón de clases es más que suficiente para lograr su adaptación sociopersonal, ya que no vimos que pusieran en práctica alguna otra estrategia para lograr este objetivo

En general encontramos que su proceso de atención lo desarrollan con actividades supervisadas por la director@ de las USAER, ya que no buscan la colaboración de l@s profesor@s del aula regular.

5.3. Proceso de evaluación en las USAER

Por último esta categoría de análisis para la comprensión del funcionamiento de los USAER V-15 y USAER V-42 es la evaluación la cual contiene una serie de tareas que deben desarrollar los integrantes del equipo de USAER para cubrir las funciones que se refieren a la vinculación entre los diferentes miembros que conforman el equipo de apoyo.

5.3.1. La director@

En esta categoría la director@ debe realizar diferentes funciones encaminadas a lograr una dinámica de trabajo que favorezca el máximo nivel de integración de los niños con NEE. G en la subcategoría debe **evaluar e identificar las necesidades de su equipo,** comenta: *constantemente observo el desempeño del personal y ahí me doy cuenta muchas veces cuáles son sus aciertos y también sus errores, trato de brindarles confianza para que ellas me comenten sus problemas con plena libertad y así poder identificar yo cuáles son sus necesidades en cuanto a materiales, atención a los niños, actualización,*

problemas que tienen con l@s profesor@s o en las escuelas en las que laboran y hasta problemas personales. (Et. 23/08/06) A través de las observaciones pudimos darnos cuenta que existe una relación de confianza entre las integrantes del equipo, y que cuando hay reuniones se da una retroalimentación ya que comentan sus casos difíciles, sus necesidades en cuanto a materiales y estrategias a seguir, además de que exponen sus ideas sobre materiales nuevos los cuales han sido diseñados por ellas y de igual manera son compartidos entre el equipo.

En la subcategoría debe **establecer mecanismos para evaluar el cumplimiento de los acuerdos planteados**, al respecto comenta: *cuando realizo visitas a las escuelas y observo los casos y las forma en que los atienden y les cuestiono sobre las estrategias de atención, además de que en nuestras reuniones les recuerdo cuales son sus responsabilidades y les reitero que siempre que lleguemos a acuerdos los tienen que cumplir, porque de ello depende que nuestra unidad funcione adecuadamente*. En lo que se refiere a esta subcategoría pudimos observar que cuando la director@ visita las escuelas, comenta con las docentes sobre sus casos, les pregunta si implementaron ciertas estrategias que en visitas previas habían acordado poner en práctica en los casos que atienden, si tuvieron entrevistas con los padres, cuáles son los adelantos o retrocesos que han podido observan en los niños y con base a lo que le reportan les da sugerencias que pueden implementar con l@s niñ@s, l@s maestr@s y los padres y madres. Por lo tanto pudimos establecer que pone en práctica mecanismos para evaluar el cumplimiento de los acuerdos planteados.

En cuanto a que debe **monitorear permanentemente los trabajos a fin de salvaguardar los acuerdos establecidos por los integrantes** G comenta: *cuando nos reunimos establecemos acuerdos entre todas sobre los trabajos que me tienen que entregar, por ejemplo yo les propongo una fecha de entrega de los*

perfiles grupales y lo negociamos hasta que acordamos una fecha que nos acomode a todas y así por el estilo es con los trabajos que me tienen que dar, en cuanto a su forma de trabajo tienen plena libertad pero siempre acordamos que deben ser respetuosas, sutiles, amables y cordiales, muy diplomáticas con l@s maestr@s de las escuela cosa que me doy cuenta con los comentarios de ellas, de l@s maestr@s de la escuela y de la director@.

Pudimos observar que si bien ella está abierta a sugerencias y comentarios que le realiza el equipo, es bastante rígida en cuanto a que se respeten los acuerdos establecidos, ya que no hay razón que para ella sea valida para no cumplir con su trabajo y aunque si bien aparentemente es muy amable y flexible no tiene concesiones en lo que se refiere al trabajo que tienen que realizar esto es interiormente, pero exteriormente ella siempre defiende y apoya a sus equipo ante cualquier problema que se suscite, ella siempre les da la razón y les brinda un apoyo incondicional, a pesar de que no siempre actúen de manera adecuada, sin embargo ya posteriormente habla con ellas y de manera amable pero determinante les hace ver sus errores con el fin de que modifiquen esas conductas en beneficio de la atención que brinda la unidad. En lo que se refiere a esta subcategoría podemos concluir que la director@ realiza un monitoreo constante de los trabajos que en este caso las maestr@s de apoyo deben cumplir y pone especial cuidado en que se respeten los acuerdos a los que llegan los integrantes de la unidad.

En lo que respecta a debe **acordar las inscripciones de los casos específicos de inclusión, con supervisores y directores de educación regular** ella comenta al respecto: *Bueno, al inicio del periodo de inscripciones me pongo de acuerdo que días vamos a trabajar sobre este punto, ya que en algunos casos me envían de CAM los niños que van a inscribirse, entonces junto con la director@ y la supervisora vemos el grupo al que se va a inscribir, en otros casos hay padres y*

madres de familia que se presentan a solicitar la inscripción y de igual manera yo me reúno con ellas para inscribirlos al grupo, durante todo el ciclo escolar esta abierta la posibilidad de inscribir niños con NEE a las escuelas que están a mi cargo. En el tiempo en que realizamos nuestra observación nos toco el caso de una mamá que solicito la inscripción de su hijo a la escuela donde esta la sede de USAER, la director@ le dio una cita para hablar con ella sobre la problemática que presentaba su hijo, cabe señalar que esta señora iba recomendada por otra mamá de un niño con NEE que asistía a la escuela y que recibía el servicio de USAER.

Posteriormente nos enteramos por la misma director@ que iba a ser inscrito en otra escuela perteneciente a la misma unidad donde iba a recibir la atención adecuada a sus necesidades, nos dimos cuenta que la director@ por lo regular busca dentro de las maestr@s que pertenecen a su unidad cual es la mas indicada para brindar la atención en cada caso específico, ya que por ejemplo la docente AN al iniciar su trabajo en USAER estaba como maestr@ de lenguaje y siendo esta su formación, cuando a la director@ se le presenta un caso de este tipo lo canaliza a la escuela donde ella se encuentra, ya que ella trata de brindar una atención especializada en cada caso en específico siempre y cuando cuente con el personal indicado para ello.

Por otro lado debe **organizar y coordinar el servicio con respecto a su funcionalidad, atendiendo los aspectos pedagógicos y administrativos que den respuesta a las NEE** G comenta: *Si, yo soy quien hace este trabajo, ya que debe estar organizado para brindar una buena atención, trato de coordinar el trabajo dando tiempos adecuados para que cada quien realice su máximo esfuerzo sin presiones, además debo de administrar bien nuestros recursos en todos los aspectos ya que contamos con un presupuesto muy limitado y tenemos muchas carencias.* Observamos que en las dos unidades se sigue una línea de

trabajo basada en los planes y programas de cada ciclo escolar dándoles libertad de organización siempre y cuando sigan ciertos lineamientos como son: trabajar con los niños con NEE, pero a su vez interactuando con todo el grupo, diseñar adecuaciones curriculares dirigidas a los niños con NNE que a su vez beneficien a sus compañeros, sólo en casos muy necesarios se atienden a los niños con NEE en el aula de apoyo, ya que ellas argumentan que si se busca la integración, el hecho de trabajar con el niño fuera de su grupo es una forma de desintegrarlo, en cuanto al trabajo administrativo se observó que existen tiempos determinados para que ellas entreguen los trabajos que les son requeridos (perfiles, evaluación psicopedagógica, evaluaciones bimestrales, número de niños atendidos, etcétera).

En lo que se refiere a debe **establecer una comunicación directa con las autoridades en aspectos organizativos y administrativos, tomando acuerdos que favorezcan los propósitos de la unidad** la director@ nos dice: *es fundamental tener buena comunicación con nuestras autoridades, ya que a través de ellos se pide recursos materiales y me ayudan a que pueda organizar al personal de manera óptima ya que es escaso y, bueno siempre me mandan lineamientos de trabajo y me proporcionan materiales escritos que me sirven para mantenerme informada de los actuales lineamientos de trabajo y pueda tener una mejor administración de los recursos de nuestra unidad*. Lo que pudimos ver es que ella constantemente va a la zona de supervisión y cuando regresa trae materiales escritos y comenta con su personal sobre noticias que recibe de cambios que se han dado a nivel de organización y administración, cursos y talleres a los que deben de asistir, formatos para prestaciones de las maestr@s, etcétera.

En lo que respecta a la siguiente subcategoría debe **generar espacios de autoevaluación**, G comenta: *En las Junta de Consejo Técnico trato de que haya*

un espacio de reflexión al trabajo que estamos realizando día a día, esto lo hago con preguntas directas a veces en forma verbal o escrita al final de la junta y me lo tienen que entregar en ese momento, otras veces analizamos algunos casos y llegamos a algunas posibles soluciones. Por lo que pudimos observar en ningún momento la director@ creaba espacios de autoevaluación, al igual nunca vimos que las docentes de apoyo se cuestionaran sobre los resultados de su trabajo. En sí lo que podemos concluir es que con base a lo que observamos la director@ no genera espacios de autoevaluación en su equipo.

En cuanto a que debe **promover la autonomía del equipo multiprofesional**. Ella comenta: *En principio no contamos con un equipo multiprofesional, ya que como ustedes saben sólo tenemos docentes de apoyo, que son muy profesionales, y me ayudan a sacar adelante el trabajo y muchas veces sin que sea su función hacerlo, y sí trato de que tengan libertad en su práctica docente, ellas pueden diseñar sus materiales y trabajan con mucha libertad*. Observamos que en estas unidades no hay equipo multiprofesional, por lo que las maestr@s de apoyo deben en muchos casos hacer el trabajo que les correspondería realizar a estos profesionales, en cuanto a que comenta la director@ de que su equipo trabaja con mucha libertad, esto se da siempre y cuando se ajusten a sus normas ya que de manera sutil las controla y las mantiene vigiladas constantemente, ya sea por visitas o por llamadas telefónicas, también por comentarios de las maestr@s de apoyo nos enteramos que pregunta a los director@s de la escuela regular sobre el desempeño de cada una de ellas dentro de sus respectivas escuelas.

5.3.2. El docente de apoyo

Dentro de la evaluación la primera subcategoría debe **informar al director de la unidad el número de alumn@s con NEE, las modalidades de atención empleadas, las necesidades de materiales específicos y la participación del equipo de apoyo, de igual manera debe presentar un informe global de la situación contextual de la escuela**.

En cuanto a informar el número de alumn@s con NEE y las modalidades de atención empleadas todas coinciden en afirmar que estos datos lo reportan a su director@ y lo registra en un formato, (el equipo de observadores tuvo acceso a éste) donde se anota el nombre del niño, sexo, fecha de nacimiento, edad, grado, si es repetidor o no, discapacidad, NEE, si tiene apoyo adicional (psicológico, lenguaje, trabajo social) espacio de atención (aula de apoyo, salón de clases o ambos, apoyo de otras instituciones). Como comenta la docente AU: *Claro que si se informa, la director@ lleva una estadística sobre todo l@s niñ@s que se atienden, cuáles son las necesidades, si tiene alguna discapacidad y ahí mismo se van llevando las calificaciones que se obtienen de manera bimestral, cuál es el progreso que tienen l@s niñ@s, igual en el informe se le maneja también cuales son los logros alcanzados.* (Et. 24/08/06).

En lo que se refiere a informar sobre las necesidades de materiales específicos, todas coinciden en decir que no lo hacen, ellas tienen libertad de utilizar el material que consideren pertinente, además de que la unidad por lo regular no les brinda los recursos necesarios para la compra de éstos, por lo que ellas muchas veces tienen que utilizar su propios recursos para comprar el material que necesitan, o bien realizarlo de manera artesanal, como dice la docente R: *materiales si no, materiales no muy poco nos dan, más bien casi nada, si así lo que nosotros ponemos la mayoría pues es de nuestro bolsillo, porque no, la escuela afortunadamente si nos da también así cuando a l@s maestr@s les da su paquete de material que sus hojas, marcadores, resistol y todo eso también nos*

incluyen, pero en USAER casi no, no muy poco, así que si queremos mica, pues tenemos que comprarlas, fotocopias de ejercicios tenemos que pagarlas si, nosotros las pagamos.(Et. 24/08/06) sobre el mismo punto la docente AU comenta: *materiales, pues nosotros somos los que los elaboramos.(Et. 24/08/06).* En cuanto a la participación del equipo de apoyo como ya se ha mencionado anteriormente en estas unidades no se cuenta con el equipo de apoyo como lo dice la docente R: *No tenemos equipo de apoyo(Et. 24/08/06).*

En cuanto al último punto presenta un informe global de la situación contextual de la escuela encontramos que no lo llevan a la práctica como tal, ya que lo único que le entregan para revisión a la director@ de USAER, son las carpetas individuales de cada niño con un informe de la situación de cada uno de ellos, como nos comenta la docente M: *Si al inicio le presento un informe global en cuanto al nivel de competencias de todos los grupos que atiende USAER y al final cuales fueron los resultados de la atención a estos pequeños.*

Como se puede ver, las docentes de las dos unidades si informan a su director@ sobre el número de alumn@s con NEE y las modalidades de atención empleadas, ya que estos datos les son requeridos por su director@ pues los tiene que registrar en un formato que tiene para dicho efecto, en cuanto a las necesidades de material específico encontramos que debido a que la unidad no les proporciona dichos materiales, ellas no sienten la necesidad de reportarlo a su director@, sino que más bien ellas se preocupan de buscar los recursos económicos para cubrir esta necesidad y en cuanto a debe presentar un informe global de la situación contextual de la escuela, encontramos que no lo hacen ya que como respuesta a esta pregunta sólo hablan de la evaluación psicopedagógica y del perfil grupal como los únicos reportes que ellas presentan a su director@.

En la siguiente subcategoría a que debe **mantener con el psicólogo una relación directa al realizar observaciones de algunos niñ@s con desfases en su competencia social o con otras problemáticas para así realizar la planificación de estrategias metodológicas alternativas que den respuesta a las NEE**, en lo que se refiere a esta subcategoría, en estas unidades no se cuenta con psicólog@ ya que la docente D cuando ingreso a esta unidad USAER V-42 era la psicóloga, puesto que desempeño por tres meses ya que posteriormente fue cambiada para desarrollar las funciones de docente de apoyo y como ella menciona fue tan poco el tiempo que estuvo como psicóloga que no le dio tiempo de cubrir todas las funciones, además como maestr@ de apoyo tiene seis años y cuando se les pregunto a las docentes de apoyo, todas coincidieron en afirmar que no saben lo que es trabajar con el equipo de apoyo.

En cuanto a que **con el maestro de lenguaje debe comunicar cuales son l@s alumn@s con dificultad y competencia comunicativa** encontramos que la docente AN desempeñaba en el USAER V-42 las funciones de maestr@ de lenguaje, pero debido a las necesidades de la unidad fue cambiada para desempeñar las funciones de docente de apoyo, y cuando en la entrevista se les pregunto a las docentes sobre esta subcategoría todas respondieron que no contaban con maestr@ de lenguaje, cuando se presenta un caso de este tipo lo canalizan a la institución correspondiente.

En lo que se refiere a **con el trabajador social debe solicitar información sobre el entorno familiar de l@s alumn@s con NEE y realizar la canalización en los casos necesarios** la que fungía como trabajador@ social en la USAER V-42 era la docente M, pero al igual que en los dos casos anteriores fue cambiada como docente de apoyo, al preguntar a las docentes sobre este punto coinciden en contestar que no tienen trabajador@ social y cuando necesitan algún dato

ellas lo recaban en colaboración con la director@ de la escuela, ya que como ellas mismas lo dicen no cuentan con trabajador@ social.

En la siguiente subcategoría **con los padres de familia debe mantener una relación de corresponsabilidad, brindando orientaciones para el trabajo en casa** encontramos que todas de cierta manera tratan de mantener una relación de corresponsabilidad con los padres y madres de familia brindando orientaciones de cómo debe de trabajar en casa con sus hij@s, sin embargo en muchos casos esto no es posible, debido al nulo interés que muestran algunos padres y madres de asistir a las juntas y de trabajar con sus hij@s como menciona la docente AU: *Bueno en ocasiones se les manda llamar a los papas, se establecen citas para trabajarles sobre como va su niño con respecto a su aprendizaje, ya de esa forma se les informa a los padres de famita como esta trabajando su hijo, que necesitamos, o sea, el apoyo que necesitamos de ellos ya que le revisen la tarea, que supervisen, el que lo este realizando en casa, bueno que también se nos dificulta eso, no siempre es correspondido. (Et. 24/08/06).*

Todas brindan sugerencias de cómo se debe trabajar con sus hij@s con NEE, esto lo hacen enseñando a los papás diferentes actividades que ellos más tarde deberán trabajar con sus hij@s, como comenta la docente AN: *Si, en talleres y en entrevistas individuales dependiendo de los requerimientos de cada alumn@ (Et. 08/09/06)* se pudo observar que las docentes dentro de sus posibilidades tratan de mantener una relación de corresponsabilidad con los padres y madres, sin embargo en muchos casos esto no es posible debido a que éstos tienen que trabajar y les es difícil asistir a las juntas y talleres y en otros casos debido al poco o nulo interés que manifiestan por la educación de sus hij@s, lo cual dificulta la labor de brindar orientaciones para el trabajo en casa. (Ob. Mar-Jun, 06)

En lo que se refiere al equipo multiprofesional de las USAER, exceptuando l@s profesor@s de apoyo y la director@,[8] éstos no existen; pues el psicólog@, maestr@ de lenguaje y trabajador@ social (los cuales cumplían con la función en términos de su perfil) han sido incorporados como profesor@s de apoyo. La docente AN, cuya función al incorporarse al USAER era maestr@ de lenguaje, nos dijo al respecto: *¡Bueno!, ¡miren!, yo realmente cuando llegué al USAER tenía la función de maestr@ de lenguaje; sin embargo, debido a la necesidad de atender la demanda de servicios de las cinco escuelas primarias, la director@ me asignó como profesor de apoyo de la escuela…. Asignación que me implicó dejar, en gran medida, el trabajo como maestr@ de lenguaje, algo que más bien realizo por iniciativa propia cuando trabajo con los niños que integro; si bien, hay que indicar, que la director@ a tenido el acierto de enviar a mi escuela a los niños que presentan problemas de lenguaje* (Et., 08/09/06)

Por su parte la trabajadora social M nos comenta: *Yo en realidad, en algunas ocasiones, realizo actividades relacionadas con la función de trabajo social como por ejemplo realizo entrevistas a padres de familia, visitas domiciliarias, investigo lugares cercanos a la escuela en donde puedan atender a mis niños a un costo mínimo; de hecho tengo un directorio de instituciones que nos pueden facilitar la atención a los niños de esta escuela. ¡Claro está! que esto sólo lo realizo con los casos que yo tengo asignados en mi escuela. De hecho es una actividad extra que no me pagan y que tampoco me reconocen, pero me siento con la responsabilidad*. (Et., 06/09/06)

Finalmente la psicóloga D nos dice: *Aunque soy psicóloga criminalista aprendí todo lo referente al trabajo de docente de apoyo, función que actualmente desempeño, pues tengo algunas bases sobre los problemas de discapacidad, del uso de algunos test como el Bender, dibujo de la familia y el de la figura humana y*

[8] Recuérdese que los dos USAER objeto de investigación están bajo la dirección de la misma persona.

éstos me sirven para la elaboración de algunos diagnósticos. Sin embargo, evito éste tipo de trabajo, en la medida de lo posible, pues son actividades que no corresponden con mi función y que además no me las pagan. ¡No es que sea materialista!, pero considero que todo trabajo devengado debe ser pagado. Claro que en algunas de las reuniones que tenemos con la director@ de la USAER me preguntan pero yo evito involucrarme más allá de lo que me corresponde, en realidad los demás compañeros proceden igual que yo. (Et., 30/08/06)

Es conveniente indicar que al incorporarse estos especialistas al USAER cumplieron la función propia de su perfil profesional, algo que en realidad tuvo una corta o mediana duración. En el caso de la psicóloga D, ésta sólo estuvo en el puesto 6 meses; la trabajadora social M 2 años y la maestr@ de lenguaje AN 1 año. Ellas indicaron que debido al poco tiempo que estuvieron en la función y a que ésta la desempeñaban un día por escuela, su experiencia había sido mínima; además de que había pasado tanto tiempo, que en específico ya no recordaban bien cuales eran sus funciones.

Sobre lo anterior, pudimos observar en las visitas que hicimos a la USAER, que la director@ G realizaba una evaluación de los niños con NEE que solicitaban inscripción y que dependiendo de la problemática que presentaban, ella trataba de asignarlos a la escuela donde estaba el docente de apoyo que tenía un perfil adecuado para las NEE que éstos tenían. Estrategia que le daba buenos resultados dado que el profesor de apoyo, sin tener la responsabilidad, resolvía los requerimientos educativos en correspondencia con su perfil.

En el caso del USAER V-15 no había personal con perfil de psicólog@, trabajador@ social y maestr@ de lenguaje, sólo especialistas con perfil de licenciados en educación especial y docentes regulares que fueron habilitados para cumplir la función de profesor@s de apoyo. Dicha ausencia fue atendida a

través de mecanismos de canalización de los niños que requerían atención especializada en alguna de estas áreas, siendo la director@ de la USAER y de la escuela primaria las responsables de realizar esto. Al respecto la director@ de la unidad nos dijo: *En este USAER enfrento la problemática de no contar con profesor@s que tengan perfil de maestr@ de lenguaje, psicólog@ y trabajador@ social, lo que me impide trabajar con los niños al interior de la unidad, ¡si es que pudiéramos decir que es un equipo multidisciplinario! Lo que le propuse a las director@s de las escuelas primarias fue el que buscáramos mecanismos para canalizar y apoyar problemas específicos que enfrentáramos y que no tuviéramos la posibilidad de resolver, algo que, de una o de otra manera, nos ha dado resultado.* (Et. 23/08/06)

Así podemos decir que las unidades tienen limitantes debido a la falta del equipo técnico, y que si bien ellas tratan de cubrirlas con algunas estrategias, esto resulta insuficiente, ya que su formación profesional sólo beneficia a los niños que atiende cada una de ellas en su escuela, por lo que el resto de la población con NEE queda sin el apoyo integral al que tiene derecho.

CONCLUSIONES y SUGERENCIAS

En el desarrollo de esta investigación se pudo observar como el equipo de las USAER V-15 y V-42 llevan a la práctica sus funciones, encontrándose una serie de problemáticas y situaciones que no permiten el deber ser que corresponde al modelo establecido para la puesta en práctica del programa de integración educativa. En estos términos se elaboraron algunas conclusiones producto del análisis de las categorías y de las experiencias vividas en esta investigación.

En lo que se refiere a la categoría de planeación, la cual se divide en una serie de subcategorías que fueron producto de este análisis, se encontró que la director@ de los USAER objeto de este trabajo de investigación, no participa de manera directa en la elaboración del proyecto escolar, pues ciñe su función a autorizar la colaboración de l@s profesor@s de apoyo en las actividades del Consejo Técnico de las escuelas en las que apoyan la integración.

La director@ da a conocer los criterios de planeación, ya que en estos se basan las maestr@s para entregar perfiles grupales, evaluaciones, plan de trabajo y datos para la estadística, que se maneja dentro de la unidad sobre los casos y NEE que se atienden en particular estos datos los reporta bimestralmente a la zona de supervisión.

Asimismo asesora a su personal sobre la organización del tiempo para atender a padres, profesor@s y alumn@s, ya que tienen un calendario de horarios de atención.

Promueve la actualización autogestiva proporcionando materiales de lectura y asignándoles temas para investigar, además impulsa las Juntas de Consejo

Técnico donde dan sus puntos de vista sobre el trabajo e intercambian opiniones sobre el material leído e investigado.

De igual manera coordina la elaboración del plan de trabajo en reuniones, donde el equipo de la unidad analiza el plan anual de trabajo de cada una de las docentes de apoyo, partiendo de éste se elabora el plan de la unidad.

Asiste con regularidad a la zona de supervisión, sin embargo no se pudo constatar de manera directa si la director@ participa en la elaboración del proyecto zonal.

En cuanto a las docentes de apoyo en esta categoría de planeación, en lo que se refiere a la subcategoría participa en el diseño y elaboración del proyecto escolar, podemos mencionar que todas colaboran aportando ideas en las Juntas de Consejo Técnico según el ámbito que les asigne la director@ de la escuela.

En el seguimiento y evaluación del proyecto escolar se pudo constatar que todas las docentes lo realizan, a través de los exámenes que aplican bimestralmente a sus alumn@s, dependiendo de los resultados se hacen las modificaciones necesarias para el siguiente ciclo escolar.

Se integran a la comisión técnico pedagógica, ya que es la única que se les tiene permitida dentro de la escuela, desarrollando actividades y adecuaciones curriculares.

Las docentes de apoyo diseñan y elaboran el plan de trabajo de la USAER dándoles seguimiento a través de una evaluación inicial, intermedia y final.

La planeación conjunta con el profesor del grupo regular de las actividades a desarrollar, no se lleva a cabo por falta de organización y disposición para programar el tiempo destinado a trabajar conjuntamente.

En estos USAER no se cuenta con el equipo de apoyo técnico, en el caso del USAER V-15 esta conformado por especialistas con perfil de licenciados en educación especial y docentes regulares que fueron habilitados para cumplir con la función de docentes de apoyo, en lo que se refiere al USAER V-42 se encontró que si bien tienen personal con perfil de psicólog@, trabajador@ social y maestr@ de lenguaje, estos cumplen sólo con la función de docentes de apoyo.

En lo que se refiere a la segunda categoría que corresponde al proceso de atención, en la subcategoría contextualiza la atención curricular en el marco de acción y programas de estudio de cada nivel, se encontró que la director@ propicia que asistan las docentes de apoyo a los cursos de actualización, además supervisa las adecuaciones curriculares que realiza cada una de ellas basándose en el plan y programas de estudio de cada nivel.

Al no contar la director@ con el equipo multiprofesional no puede realizar visitas de acompañamiento técnico, por lo que su labor se limita a visitar las escuelas y tratar de suplir esa carencia con la asesoría que este a su alcance, y en algunos casos recurrir a su supervisión para solicitar el apoyo que se requiera.

La director@ establece dentro de su equipo límites claros y precisos para atender a los niños con NEE, ya que conoce perfectamente las debilidades y fortalezas de su personal, y esto le ayuda a optimizar el servicio que brindan sus unidades. En reuniones con las docentes de apoyo, la director@ trataba de atender y orientar buscando alternativas de solución a las necesidades que éstas le planteaban, proporcionando material de lectura haciendo sugerencias y pidiendo opiniones al equipo de USAER para encontrar la solución más adecuada.

El docente de apoyo identifica con el maestr@ del aula regular a los niños que requieren un apoyo extra, a partir del perfil grupal que complementa con las observaciones y los reportes de l@s maestr@s de grupo.

Trabajan más la atención a las NEE que la prevención en cuanto a la relatividad, interactividad y temporalidad, ya que las evaluaciones psicopedagógicas que realizan están orientadas a determinar las necesidades y la atención que se requiera y no a prevenir aquellos casos en que puedan ser propiciadas por un contexto determinado.

El punto de partida para la función integradora es el análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica inicial, ya que a partir de ésta realizan su programa de intervención, por lo que en las dos unidades lo realizan al inicio del ciclo escolar.

En ambas unidades las docentes de apoyo elaboran colaborativamente el perfil grupal con el profesor de grupo, ya que éste aplica los exámenes diagnósticos y las docentes de apoyo realizan el registro y la interpretación de los datos.

Una de las funciones más importantes con las que las docentes de apoyo cumplen, es el de tomar decisiones para la evaluación psicopedagógica, ya que primero deben decidir que van a evaluar, dependiendo de las características del niño y segundo determinar las adecuaciones curriculares y el tipo de apoyo que se brindara.

Las docentes de apoyo valoran el nivel de competencia curricular y los estilos de aprendizaje, relación alumno-alumno, alumno-profesor, alumno-escuela y alumno-familia, ya que es necesario que las tomen en cuenta para el llenado de su evaluación psicopedagógica, y puedan brindar el apoyo necesario en cada caso.

En el trabajo que realizan de manera cotidiana las docentes de apoyo emplean estrategias de observación para identificar necesidades en l@s alumn@s, para ello recurren a los datos del perfil grupal y a la observación directa en las diferentes actividades que realiza el niño dentro y fuera del aula.

En lo que se refiere a que el docente de apoyo debe propiciar la capacidad formativa de l@s maestr@s para favorecer la atención de los niños con NEE

impulsando la flexibilización curricular, se encontró que esto depende en gran medida de la buena interacción que se de entre estos, y de tener claro que ambos trabajan por un mismo objetivo que es la integración del niño con NEE.

En cuanto a que debe desarrollar actividades planeadas de manera colaborativa con l@s profesor@s de la escuela regular tomando en cuenta el nivel educativo correspondiente podemos concluir que el docente de apoyo no lo realiza, pues lo desarrolla de manera individual, eso si tomando como referente el plan y programas del nivel educativo correspondiente.

Debe colaborar en reforzar las posibilidades de adaptación sociopersonal para favorecer la normalización y lograr un mayor nivel de integración, todas las docentes de apoyo coinciden en lo importante que es dar un trato normal a los niños con NEE, ya que con esto se busca que el niño tenga una adaptación sociopersonal con el propósito de que se logre el máximo nivel de integración posible a través de las diferentes actividades realizadas dentro de la escuela, sin embargo para las docentes de apoyo el hecho de que el niño con NEE este dentro del salón de clases es mas que suficiente y no ponen en practica ninguna otra estrategia para lograr su integración.

En la tercera categoría que corresponde a la evaluación nos encontramos que las funciones que se especifican no corresponden al proceso de evaluación como tal, ya que se refiere más a la interacción entre los diferentes integrantes que conforman la unidad, y la supervisión que realiza la director@ de las actividades de cada una de ellas.

Así tenemos que en la subcategoría la director@ debe evaluar e identificar las necesidades de su equipo, se encontró que lo realiza a partir de establecer una relación de confianza, organizando reuniones donde se da una retroalimentación

ya que comentan sus casos difíciles, sus necesidades en cuanto a materiales y estrategias a seguir.

La director@ establece mecanismos para evaluar el cumplimiento de los acuerdos planteados, a partir de visitas frecuentes, donde observa el trabajo de su equipo y les cuestiona sobre la implementación de los acuerdos contraídos previamente, ya que les deja muy en claro que de esto depende el funcionamiento de la unidad.

La director@ monitorea permanentemente los trabajos a fin de salvaguardar los acuerdos establecidos por las integrantes, a partir de llegar a un concenso sobre las fechas en que se entregarán los trabajos acordados, con la finalidad de que exista el compromiso por parte de su equipo, supervisa constantemente el trabajo que las docentes de apoyo deben cumplir y pone especial cuidado en que se respeten los acuerdos.

En cuanto a que debe acordar las inscripciones de los casos específicos de inclusión, con supervisores y director@s de educación regular, la director@ realiza un acuerdo previo con éstos, ya que es necesaria su aprobación para que el niño sea inscrito en la escuela regular.

La director@ organiza y coordina el servicio con respecto a su funcionalidad atendiendo los aspectos pedagógicos y administrativos que den respuesta a las NEE, teniendo como base los planes y programas de cada ciclo escolar, establece tiempos determinados para la entrega de los trabajos con los que se debe cumplir para la integración.

Para el buen funcionamiento de la USAER es importante que la director@ mantenga una comunicación directa con las autoridades en aspectos organizativos y administrativos, tomando acuerdos que favorezcan los propósitos de la unidad, lo que se pudo observar es que ella constantemente va a la zona de supervisión y que esta bien informada sobre los cambios que se dan a nivel de

organización y administración, sin embargo no pudimos constatar el tipo de comunicación que establece con sus autoridades.

No genera espacios de autoevaluación, ya que tanto ella como las docentes de apoyo tienen la tendencia a ver todo de manera positiva, lo cual no les permite reconocer sus errores y aprender de éstos.

En estas USAER no se tiene el equipo multiprofesional completo, ya que sólo cuenta con la director@ y las docentes de apoyo, la director@ promueve la autonomía siempre y cuando se ajusten a sus normas, ya que de manera sutil las controla y las mantiene vigiladas constantemente.

Las docentes de las dos unidades, informan a su director@ sobre el número de alumnos con NEE y las modalidades de atención empleadas, ya que estos datos les son requeridos por su director@, pues los tienen que registrar en un formato que tiene para dicho efecto; en cuanto a las necesidades de material específico encontramos que debido a que la unidad no les proporciona dichos materiales, no sienten la necesidad de reportarlo a su director@ y buscan los recursos económicos para cubrir esta necesidad, en lo que se refiere a debe presentar un informe global de la situación contextual de la escuela, se encontró que no lo hacen, ya que no cuentan con un equipo que pueda apoyar esta función.

En lo que se refiere a las subcategorías en que la docente de apoyo debe mantener con el psicólog@ una relación directa al realizar observaciones de algunos niños con desfases en su competencia social o con otras problemáticas para así realizar la planificación de estrategias metodológicas alternativas que den respuestas a las NEE; con el maestr@ de lenguaje debe comunicarle cuales son l@s alumn@s con dificultad en la habilidad y competencia comunicativa; con el trabajador@ social debe solicitar información sobre el entorno familiar de l@s alumn@s con NEE y realizar la canalización en los casos necesarios. En estas unidades no se cuenta con el psicólog@, maestr@ de lenguaje y trabajador@

social como ya se ha mencionado por lo tanto no se llevan a la práctica estas funciones.

Por último se encontró que todas las docentes de apoyo tratan de mantener una relación de corresponsabilidad con los padres de familia brindando orientaciones de como trabajar en casa con sus hij@s, sin embargo en muchos casos esto no es posible, debido al escaso o nulo interés que muestran algunos padres de asistir a las juntas y de trabajar con sus hij@s, cabe mencionar que estos USAER atienden escuelas donde la población tiene un nivel socioeconómico bajo, lo cual trae como consecuencia que la escuela no sea una prioridad.

En el transcurso de la presente investigación pudimos constatar que el personal que trabaja en USAER desconoce cuáles son sus funciones, pues a pesar de que existe un documento (SEP, lineamientos técnico pedagógicos, 2002) donde se enumeran de manera puntual las funciones que cada uno de los miembros del equipo debe cumplir, al preguntar al equipo que labora en el USAER V-15 y V-42 pudimos constatar que desconocen la existencia de este documento. En entrevista informal con una de las maestr@s de apoyo nos comentó que cuando llegó a trabajar, ningún miembro del equipo le dijo de manera puntual cuales eran sus funciones, que ella tenía una idea general del trabajo que tenía que hacer, porque había realizado prácticas y servicio social en un USAER. Lo demás lo fue aprendiendo sobre la marcha con asesoría de la maestr@ de apoyo y la director@ de USAER, sin embargo es importante mencionar que las tareas que realizan en la práctica en la mayoría de los casos no corresponden con las funciones que se especifican en los lineamientos de la SEP.

Otro punto interesante que pudimos observar, es que la formación profesional de las docentes de apoyo guía la manera en que lleva a cabo su trabajo de integración educativa. Por ejemplo, la maestr@ de lenguaje enfocaba su trabajo a cuestiones relacionadas con problemas de lenguaje o con la estimulación para la

adquisición de las competencias comunicativas (hablar, comprender, leer y escribir); en tanto que la trabajadora social se interesaba mucho más por el entorno del niño y la psicóloga por las conductas que repercuten en el aprendizaje de los niños. Sin embargo cabe señalar que sus conocimientos no benefician a todos los niños que atienden estas unidades.

De acuerdo a los datos que obtuvimos en el análisis, destacamos el hecho de que pese a que las docentes de apoyo tienen una formación en carreras a fines al área en que se desenvuelven, no cubren las necesidades que se requieren para lograr la integración educativa de los niños con NEE; pues se trata de un problema que no sólo está dado en lo académico, sino que de manera relevante implica una formación ética, una formación en valores que potencia el respeto a los demás, la solidaridad, el reconocimiento y la equidad. Ello implica que el tener un niño con NEE en el salón de clases de una escuela regular no resuelve el problema, pues el problema es una falta de cultura para comprender, promover, aceptar y reconocer la integración educativa de estos niños; una problemática que como dice Marta Escurra, se traduce en: *una situación de exclusión en un contexto de inclusión disfrazada o una inclusión excluyente* (Avilés, en: *La Jornada*, 2006, pág. 43).

Teniendo como base los datos arrojados por la presente investigación, se incorporan al presente trabajo una serie de sugerencias encaminadas a mejorar el tipo de servicio educativo que deben cumplir los USAER V-15 y V-42 para integrar a los niños con NEE a la escuela regular.

Primero, el equipo de USAER debe conocer sus funciones, para lo cual se podría implementar un taller cuyo objetivo sea dar a conocer los lineamientos que marca Educación Especial, ya que en la medida en que estén informadas sabrán con precisión cuales son sus tareas para llevarlas a la práctica.

Segundo para mejorar la puesta en práctica del programa de integración de los niños con NEE, sería conveniente que las docentes de apoyo tuvieran una visión más amplia de lo que es la integración educativa, (a través de talleres, cursos, autoevaluaciones, conocimiento de sus funciones y actualizaciones) todo ello con la finalidad de propiciar las condiciones que ayuden para que los niños con NEE aprendan y convivan dentro de su salón de clases, siendo y sintiéndose parte del grupo, de esta manera se vería beneficiada la comunidad al impulsar una cultura de inclusión, la cual se vera reflejada en una sociedad más tolerante, respetuosa y de aceptación hacia el que percibimos diferente.

Tercero la integración debe ser un programa compartido, por lo tanto debe involucrar a USAER y a la comunidad escolar, por lo que consideramos que es importante que tanto la director@ como l@s maestr@s de la escuela regular se sientan parte de este programa de integración, esto se podría llevar a la práctica con el conocimiento de este programa, sensibilizando, involucrándose y reconociendo su trabajo como promotor del desarrollo del niño y estableciendo una relación cordial, flexible y amable, que facilite el trabajo para ambas partes.

Cuarto es pertinente que se establezcan mecanismos de una autoevaluación positiva por parte del equipo de USAER, implementa por la director@, donde el compromiso sea un factor de trabajo fundamental para lograr metas preestablecidas y aprender de los errores. Tratando de encontrar soluciones con la finalidad de mejorar el trabajo de la unidad.

Quinto USAER podría buscar implementar talleres y pláticas encaminados a informar y sensibilizar a la comunidad educativa (director@s, profesor@s, padres de familia y niños) en general sobre temas cuya finalidad es conocer y aceptar al diferente. Éstos se podrían dar en las Junta de Consejo Técnico, en las juntas

con padres de familia y en los recreos (a través de juegos o con lecturas de cuentos).

Y sexto consideramos que es primordial que la director@ de USAER, lleve a instancias superiores solicitar se cubra la plantilla completa del personal de las unidades, ya que al no contar con estos profesionales el objetivo de la integración educativa no se cumple como debería ser.

REFERENCIAS

Acosta, H. M.; Contreras, C. D.; Hernández, F. M.; Martínez, H. C. y Molina, J. (1994). *Una aproximación al proceso de integración educativa en el Distrito Federal (La visión de los actores institucionales)*. México, SEP/SSEDF/DEE.

Ainscow, M.; Echeita, G. y Duk, O., (1993). *Necesidades especiales en el aula*. *Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar*. París.

Álvarez, A. y Álvarez, V. (2001).*Métodos en la investigación educativa*, México: UPN/SEP.

Avilés, K., (2006). Denuncian franco retroceso de la educación especial en el país. *La Jornada*, 31 de julio.

Bautista, R.; (comp.) (1993). *Necesidades Educativas Especiales*, Granada, España, 2ª. Edición, Ediciones Aljibe.

Bertely, M. (2000) *Conociendo nuestra escuela* (Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar), Barcelona: Paidós; col. Maestro y Enseñanza, núm. 6,.

Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, 3ª. Edición, Editorial Itaca.

Blanco, G. R.; Solorrio F. B.; Rodríguez, M. V.; Pinto, T.; Díaz, L. E. y Martín, M. M. (1992). *Alumn@s con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones curriculares*, Madrid, España, Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

Bochenski, I. M., (1988). *Los métodos actuales del pensamiento*, Madrid: RIALP.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, texto vigente (1994), 9a edición, México, Miguel Ángel Porrúa.

Descripción del funcionamiento de atención preventivo de educación preescolar, (documento) s.f., *n.d*.

Diario Oficial de la Federación, martes 19 de mayo de 1992, Tomo CDLXIV, No. 11.

Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, Tomo III, (1990). México Santillana.

Eigner, W. y Van, S. D. (comps.) (*n.d.*). El camino hacia las escuelas inclusivas, *En marcha*, Bruselas, Bélgica, Galerías de la Toison.

Escalante, H. I. y Ochoa, F. J. (Coord.) (2004). *Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México*, México, UPN/Fundación para la Cultura del Maestro.

Figueroa, A. (2000) La perspectiva de maestros, directores y supervisores escolares sobre la evaluación externa en: Zorrilla, F. M. *La evaluación de la educación básica en México 1990/2000: una mirada en contra luz*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Franco, J.; Barrera, M.; Rojas, O. M. y Vela, T. L. (1997). *Integración escolar*, Santa Fe de Bogota, Colombia, Nuevas Ediciones Lida.

García, C. I.; Escalante, H. I.; Escandón, M. M.; Fernández, T. L.; Mustri, D. A. y Puga, V. I. (1998a). *El desarrollo de la integración educativa en el aula regular*, México, SEP.

García, C. I.; Escalante, H. I.; Escandón, M. M.; Fernández, T. L.; Mustri, D., A. y Puga V. I. (1998b). *Principios y finalidades de la integración educativa*, México SEP.

García, C. I.; Escalante, H. I.; Escandón, M. M.; Fernández, T. L.; Mustri, D., A. y Puga V. I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México, SEP.

Garton, A. y Pratt, Ch. (1989). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*, Madrid, Paidos.

Guajardo, R. E. (1998). *Proyecto General de educación especial en México*, Fase II. Julio.

Hidalgo, J. (1992). *Investigación Educativa. Una estrategia constructiva*, México: Hobson.

Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las Necesidades Educativas Especiales, en: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, Á. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación III, Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, Alianza.

Muntaner, J. J., (2001). *La persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa. Guía para padres y educadores*, Malaga, España, Ediciones Aljibe.

Pérez, S. G. (1994). *La investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (Técnicas y análisis de datos), Madrid, La Muralla; t II.

PNUD, UNESCO, UNICEF y BANCO MUNDIAL. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, 5 al 9 de marzo de 1990, Jomtien, Tailandia.

Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración*, México: Siglo XXI, t. 1.

Rodríguez, G. J.; Gil, F. Y García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España, Aljibe.

Sánchez E.P.; Cantón M. M. B; y Sevilla S. D. E., (c1997), *Compendio de Educación Especial, México, D. F.*, Edit. El manual moderno, Colombia.

Secretaría de Educación y Cultura Veracruz (SECV), (*n.d.*). Adaptaciones curriculares para educación especial. Curso taller, 1997, DGEP, Jalapa, en: Morales, G. S. (Coord.) *Antología programa de integración educativa*. México.

SEP, (2002). *Antología*, Módulo 1 Marco Jurídico y Políticas de la integración, México, Junio.

SEP/DEE. (1994b). *Cuadernos de Integración Educativa No. 2,* Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación. México.

SEP/DEE. (1994c). *Cuadernos de Integración Educativa No. 3,* Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica de las NEE. México.

SEP/DEE. (1994d). *Cuadernos de Integración Educativa No. 4,* Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). México.

SEP/DEE. (1994e) *Cuadernos de Integración Educativa No. 5*, La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica. México.

SEP. (1993). *Ley General de Educación*. México, Julio.

SEP/DEE. (1996). *Cuadernos de Integración Educativa No. 6*, proyecto general de educación especial, pautas de organización, diciembre.

SEP, (2002b), *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los servicios de educación especial (documento de trabajo)* México, Agosto.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*, Madrid: Morata

Van, S. D. (1991). *La integración de niñ@s discapacitados a la educación común,* Santiago, Chile, UNESCO/OREALC.

Wolman, B. (edit.) (1996). *Diccionario de ciencias de la conducta*, México, Trillas.

(*http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug18/art2.html* 12-01-07)

http://www.wordreference.com/definicion/descentralizar 02/05/06

Anexos

Anexo 1
LISTA DE CONTROL
DIRECTOR@ DE USAER

Planeación	si	No	Observación	Proceso de atención	si	no	Observación	Evaluación	Si	no	Observación
Participa en la elaboración del proy. Escolar				Contextualiza la atención curricular en el marco de acción del Plan y Programas de Estudio de cada nivel				Al inicio y fin del ciclo escolar impulsa una cultura diferente para evaluar y propiciar la identificación de necesidades			
Da a conocer los criterios de planeación				Realiza visitas de acompañamiento técnico				Establece mecanismos para evaluar el cumplimiento de los acuerdos planteados			
Asesora sobre la organización del tiempo en atender a (padres, profs y alumn@s)				Establece límites claros y precisos para la atención, considerando las debilidades y fortalezas del equipo				Monitorea permanentemente los trabajos, a fin de salvaguardar los acuerdos establecidos por los integrantes			
Promueve la actualización autogestiva, impulsando las juntas de Consejo				Atiende, orienta y comparte alternativas de solución a las necesidades que surjan				Sistematiza el trabajo con supervisores y directores de Educación Regular en lo referente a inscripciones de inclusión			
Coordina la elaboración del Plan de Trabajo								Organiza y coordina atendiendo los aspectos técnicos, pedagógicos y administrativos que den respuesta a las NEE.			
Participa en la elaboración del Proyecto Zonal								Establece comunicación directa con las autoridades en aspectos técnicos, organizativos y administrativos, tomando acuerdos que favorezcan los propósitos de la Unidad			
								Genera espacios de autoevaluación			
								Con el Equipo de Apoyo Interdisciplinario con finalidades específicas, promueve su autonomía conducente a un fin común			

Anexo 2
LISTA DE CONTROL
DOCENTE DE APOYO

Planeación	si	no	Observación	Proceso de Atención	si	No	Observación	Evaluación	si	No	Observación
Participa en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación del Proy. Escolar				Acompaña al prof. del aula regular para identificar a l@s alum@s que requieren de un apoyo extra				Con el Director@ de la Unidad informa el # de alumn@s con NEE, modalidades de atención empleadas, las necesidades de materiales específicos y la participación del equipo de apoyo. Presenta un informe global de la situación contextual de la escuela			
Se integra en alguna de las comisiones técnicas planificadas en el Proyecto Escolar para la mejora de la atención psicopedagógica de l@s alum@s con NEE				Precisa las características de contextos y climas que prevengan las NEE:relatividad, interactividad y temporalidad participando el prof. de escuela regular				Con el psic. Mantiene una relación directa al realizar observaciones de algunos niños con desfases en su competencia social o con otras problemáticas para así realizar la planificación de estrategias metodológicas alternativas que den respuesta a las NEE			
Colabora de manera directa en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo de la USAER				Analiza los resultados de la evaluación diagnóstica inicial				Con el Mtro. de Lenguaje, le comunica cuales son l@s alum@s con dificultad en la habilidad y competencia comunicativa			
Realiza una planeación conjunta con el Prof. de grupo regular de las actividades a desarrollar				Elabora colaborativamente con el profesor de grupo el perfil grupal				Con el Trabajador@ Social, solicita información sobre el entorno familiar de l@s alum@s con NEE y realiza las derivaciones en los casos necesarios en colaboración con el equipo de apoyo			
Elabora mensualmente su programa de atención interdisciplinario con el equipo de apoyo				Toma decisiones para la evaluación psicopedagógica				Con los padres de familia, mantiene una relación de corresponsabilidad, brinda orientaciones para el trabajo en casa			
				En la evaluación psicopedagógica valora el nivel de competencia curricular y los estilos de aprendizaje, relación alumn@-alumn@, alumn@-profesor, alumn@-escuela y alumn@-familia							

				Emplea estrategias de observación para identificar necesidades en l@s alum@s							
				Propicia la capacidad formativa en los docentes para favorecer la atención de niños con NEE, impulsando la flexibilización curricular							
				Desarrolla actividades planeadas de manera colaborativa con l@s profesor@s de la Escuela Regular tomando como referente el Plan y Programas del nivel educativo correspondiente							
				Colabora en reforzar las posibilidades de adaptación sociopersonal para colaborar con la normalización que permita que l@s alum@s alcancen un mayor nivel de integración							
				Tiene un enfoque global del curriculo							

Anexo 3
ENTREVISTA
DIRECTOR@

Nombre:
Edad:
Nombre de la Escuela:
Número de USAER:
Delegación:

PLANEACIÓN

1. ¿Participa en la elaboración del proyecto escolar? Si, no ¿cómo?
2. ¿Da a conocer los criterios de planeación? Si, no ¿cómo?
3. ¿Asesora sobre la organización del tiempo en atender a (padres, profesor@s y alumn@s)? Si, no ¿cómo?
4. ¿Promueve la actualización autogestiva, impulsando las juntas de consejo? Si, no ¿cómo?
5. ¿Coordina la elaboración del plan de trabajo? Si, no ¿cómo?
6. ¿Participa en la elaboración del proyecto zonal? Si, no ¿cómo?

ATENCIÓN

7. ¿Contextualiza la atención curricular en el marco de acción del plan y programas de estudio de cada nivel? Si, no ¿cómo?
8. ¿Realiza visitas de acompañamiento técnico? Si, no ¿cuándo?
9. ¿Establece límites claros y precisos para la atención considerando las debilidades y fortalezas del equipo? Si, no ¿cómo?
10. ¿Atiende, orienta y comparte alternativas de solución a las necesidades que surjan? Si, no ¿cómo?

EVALUACIÓN

11. ¿Al inicio y fin del ciclo escolar impulsa una cultura diferente para evaluar y propiciar la identificación de necesidades? Si, no ¿cómo?
12. ¿Establece mecanismos para evaluar el cumplimiento de los acuerdos planteados? Si, no ¿cómo?
13. ¿Monitorea permanentemente los trabajos, a fin de salvaguardar los acuerdos establecidos por los integrantes? Si, no ¿cómo?

14. ¿Sistematiza el trabajo con supervisores y director@s de educación regular en lo referente a inscripciones de inclusión? Si, no ¿cómo?
15. ¿Organiza y coordina atendiendo los aspectos técnicos, pedagógicos y administrativos que den respuesta a las NEE? Si, no ¿cómo?
16. ¿Establece comunicación directa con las autoridades en aspectos técnicos, organizativos y administrativos, tomando acuerdos que favorezca los propósitos de la unidad? Si, no ¿cómo?
17. ¿Genera espacios de autoevaluación? Si, no ¿cuáles?
18. ¿Con el equipo de apoyo interdisciplinario con finalidades específicas, promueve su autonomía conducente a un fin común? Si, no ¿cómo?

Anexo 4
ENTREVISTA
DOCENTE DE APOYO

Nombre:
Edad:
Nombre de la Escuela:
Número de USAER:
Delegación:

PLANEACIÓN

1. ¿Participa en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación del proyecto escolar? Si, no ¿cómo?
2. ¿Se integra en alguna de las comisiones técnicas planificadas en el proyecto escolar para la mejora de la atención psicopedagógica de l@s alum@s con NEE? Si, no ¿cómo?
3. ¿Colabora de manera directa en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo de las USAER? Si, no ¿cómo?
4. ¿Realiza una planeación conjunta con el profesor de grupo regular de las actividades a desarrollar? Si, no ¿cómo?

5. ¿Elabora mensualmente su programa de atención interdisciplinario con el equipo de apoyo? Si, no ¿cómo?

ATENCIÓN

6. ¿Acompaña al profeso del aula regular para identificar a l@s alum@s que requieren de un apoyo extra? Si, no ¿cómo?
7. ¿Precisa las características de contextos y climas que prevengan las NEE relatividad, interactividad y temporalidad con la participación del profesor de escuela regular? Si, no ¿cómo?
8. ¿Analiza los resultados de la evaluación diagnóstica inicial? Si, no ¿cómo?
9. ¿Elabora colaborativamente con el profesor de grupo el perfil grupal? Si, no ¿cómo?
10. ¿Toma decisiones para la evaluación psicopedagógica? Si, no ¿cuáles?

11. ¿En la evaluación psicopedagógica valora el nivel de competencia curricular y los estilos de aprendizaje, relación alumn@-alumn@, alumn@-profesor, alumn@-escuela y alumn@-familia? Si, no ¿cómo?
12. ¿Emplea estrategias de observación para identificar necesidades en l@s alum@s? Si, no ¿cuáles?
13. ¿Propicia la capacidad formativa en los docentes para favorecer la atención de niñ@s con NEE, impulsando la flexibilización curricular? Si, no ¿cómo?
14. ¿Desarrolla actividades planeadas de manera colaborativa con l@s profesor@s de la escuela regular tomando como referente el plan y programas de nivel educativo correspondiente? Si, no ¿cuáles?
15. ¿Colabora en reforzar las posibilidades de adaptación sociopersonal? Si, no ¿cómo? ¿Colabora con la normalización que permita que l@s alum@s alcancen un mayor nivel de integración? Si, no ¿cómo?
16. ¿Tiene un enfoque global del currículo? Si, no ¿cuál?

EVALUACIÓN

17. ¿Con el director@ de la unidad informa el número de alumn@s con NEE, modalidades de atención empleadas, las necesidades de materiales específicos y la participación del equipo de apoyo? Si, no ¿cómo? ¿Presenta un informe global de la situación contextual de la escuela? Si, no ¿cómo?
18. ¿Con el psicólog@ mantiene una relación directa al realizar observaciones de algunos niñ@s con desfases en su competencia social o con otras problemáticas para así realizar la planificación de estrategias metodológicas alternativas que den respuesta a las NEE? Si, no ¿cómo?
19. ¿Con el maestr@ de lenguaje le comunica cuales son l@s alum@s con dificultad en la habilidad y competencia comunicativa? Si, no ¿cómo?
20. ¿Con el trabajador@ social, solicita información sobre el entorno familiar de l@s alum@s con NEE? Si, no ¿cómo? ¿Con el trabajador@ social realiza las derivaciones en los casos necesarios en colaboración con el equipo de apoyo? Si, no ¿cómo?
21. ¿Con los padres de familia, mantiene una relación de corresponsabilidad? Si, no ¿cómo? ¿Brinda orientaciones para el trabajo en casa? Si, no ¿cómo?

ANEXO 5

DIRECTOR@
Categorías

Planeación	Atención	Evaluación
Subcategorías	Subcategorías	Subcategorías
Participa en la elaboración del proyecto escolar. Da a conocer los criterios de planeación. Asesora sobre la organización del tiempo en atender a (padres, profesor@s y alumn@s). Promueve la actualización autogestiva, impulsando las juntas de consejo. Coordina la elaboración del plan de trabajo. Participa en la elaboración del proyecto zonal.	Contextualiza la atención curricular en el marco de acción del plan y programas de estudio de cada nivel. Realiza visitas de acompañamiento técnico. Establece límites claros y precisos para la atención considerando las debilidades y fortalezas del equipo. Atiende, orienta y comparte alternativas de solución a las necesidades que surjan.	Al inicio y fin del ciclo escolar impulsa una cultura diferente para evaluar y propiciar la identificación de necesidades. Establece mecanismos para evaluar el cumplimiento de los acuerdos planteados. Monitorea permanentemente los trabajos, a fin de salvaguardar los acuerdos establecidos por los integrantes. Sistematiza el trabajo con supervisores y director@s de educación regular en lo referente a inscripciones de inclusión. Organiza y coordina atendiendo los aspectos técnicos, pedagógicos y administrativos que den respuesta a las NEE. Establece comunicación directa con las autoridades en aspectos técnicos, organizativos y administrativos, tomando acuerdos que favorezca los propósitos de la unidad Genera espacios de autoevaluación. Con el equipo de apoyo interdisciplinario con finalidades específicas, promueve su autonomía conducente a un fin común

ANEXO 6

DOCENTE DE APOYO
Categorías

Planeación	Atención	Evaluación
Subcategorías	Subcategorías	Subcategoías
Participa en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación del proyecto escolar. Se integra en alguna de las comisiones técnicas planificadas en el proyecto escolar para la mejora de la atención psicopedagógica de l@s alum@s con NEE. Colabora de manera directa en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo de las USAER. Realiza una planeación conjunta con el profesor de grupo regular de las actividades a desarrollar. Elabora mensualmente su programa de atención interdisciplinario con el equipo de apoyo.	Acompaña al profeso del aula regular para identificar a l@s alum@s que requieren de un apoyo extra. Precisa las características de contextos y climas que prevengan las NEE relatividad, interactividad y temporalidad con la participación del profesor de escuela regular. Analiza los resultados de la evaluación diagnóstica inicial. Elabora colaborativamente con el profesor de grupo el perfil grupal. Toma decisiones para la evaluación psicopedagógica. En la evaluación psicopedagógica valora el nivel de competencia curricular y los estilos de aprendizaje, relación alumn@-alumn@, alumn@-profesor, alumn@-escuela y alumn@-familia. Emplea estrategias de observación para identificar necesidades en l@s alum@s. Propicia la capacidad formativa en los docentes para favorecer la atención de niñ@s con NEE, impulsando la flexibilización curricular. Desarrolla actividades planeadas de manera colaborativa con l@s profesor@s de la escuela regular tomando como referente el plan y programas de nivel educativo correspondiente. Colabora en reforzar las posibilidades de adaptación sociopersonal. Colabora con la normalización que permita que l@s alum@s alcancen un mayor nivel de integración. Tiene un enfoque global del currículo.	Con el director@ de la unidad informa el número de alumn@s con NEE, modalidades de atención empleadas, las necesidades de materiales específicos y la participación del equipo de apoyo, presenta un informe global de la situación contextual de la escuela. Con el psicólog@ mantiene una relación directa al realizar observaciones de algunos niñ@s con desfases en su competencia social o con otras problemáticas para así realizar la planificación de estrategias metodológicas alternativas que den respuesta a las NEE. Con el maestr@ de lenguaje le comunica cuales son l@s alum@s con dificultad en la habilidad y competencia comunicativa. Con el trabajador@ social, solicita información sobre el entorno familiar de l@s alum@s con NEE, con el trabajador@ social realiza las derivaciones en los casos necesarios en colaboración con el equipo de apoyo. Con los padres de familia, mantiene una relación de corresponsabilidad, brinda orientaciones para el trabajo en casa.