



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

SRIA. ACADEMICA DE
SERVICIOS ESCOLARES
Sección de Exámenes
Profesionales

«LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA DETERMINACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR.»

T E S I S A

QUE PRESENTA:

ROSA EDITH FLANDES REYES
PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

150104

ASESORA: LIC. MA. DE LOS ÁNGELES YALLE FLORES.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



MÉXICO. 2001





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Dios:

Por estar siempre conmigo.

A mis Padres, con todo mi amor, admiración y respeto:

*Porque gracias a su apoyo y consejos he
llegado a realizar una de mis grandes metas;
la cual constituye la herencia más valiosa que
pudiera recibir.*

Los amo, gracias.

A Fernando, con amor, admiración y respeto:

*Porque gracias a tu apoyo incondicional,
comprensión, esfuerzo y ejemplo me has
inspirado confianza impulsándome a obtener
uno de mis principales objetivos.*

Gracias por lo que hemos logrado.

Te amo.

Lic. Joaquín Reyes Medina.

En reconocimiento a la oportuna motivación que me brindaste en su momento, y que ahora se convierte en la realización de una de mis más grandes metas.

Gracias.

Lic. Alejandro Trejo.

En reconocimiento a todo el apoyo brindado durante este tiempo, y con la promesa de seguir siempre adelante.

Gracias.

Lic. Ma. Ángeles Valle Flores con respeto y admiración:

Por que gracias a su apoyo veo llegar a su fin una de las metas de mi vida, le agradezco la orientación que me brindó.

Gracias.

ra. *Isabel Galán Giral,*

Al término de esta etapa, quiero expresar un profundo agradecimiento a quien con su ayuda, apoyo y orientación me ha impulsado a lograr esta meta.

Gracias.

A mi gran amiga Karina:

Porque eres de esa clase de amigas que todo lo comprenden y dan lo mejor de sí mismas.

Porque sabes escuchar y brindar ayuda cuando es necesario.

Porque te has ganado el cariño, admiración y respeto de todo el que te conoce.

Gracias por tu valiosa amistad.

ÍNDICE

Introducción	1
--------------	---

CAPÍTULO I

PREVENIR LAS DESIGUALDES ESCOLARES MEDIANTE UNA PEDAGOGÍA DIFERENCIADA.

A. Amplitud de las dificultades de aprendizaje.	5
B. Causas de las dificultades de aprendizaje	9
C. Hacia una pedagogía diferenciada.	11

CAPÍTULO II

INNOVACIÓN Y CAMBIO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

A. Antecedentes.	16
B Política de Educación Especial (1980 - 1992).	17
C. Integración	18
D. Cooperación de educación primaria y educación especial en México (1979 - 1992)	20
E Innovación y cambio de la educación especial.	22
F Situación actual	24
G Servicios de Educación Especial	28
H. Nueva estrategia de integración	30

CAPÍTULO III

UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR PARA LA ATENCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

A ¿Qué son las necesidades educativas especiales?	33
B Conceptualización de las necesidades educativas especiales	35
C Nuevas ideas sobre necesidades educativas especiales.	36
D Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	38

CAPÍTULO IV

DETERMINACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

A. Definición de la Determinación de Necesidades Educativas Especiales	44
B. Sujetos y sistemas implicados en la Determinación de Necesidades Educativas Especiales	45
C. Recursos para la Determinación de las Necesidades Educativas Especiales	57
D. Características de la Determinación de Necesidades Educativas Especiales	58
E. Conceptualización de Intervención Psicopedagógica.	60
F. Proceso de Intervención Psicopedagógica	62
Conclusiones	68

ANEXO

A. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (mayo, 1992).	74
A 1 La reorganización del sistema educativo	74
A 2. Reformulación de los contenidos y materiales educativos	77
A 3 Revaloración social de la función magisterial.	80
Referencias bibliográficas	83



La educación especial en México, a partir de la reforma educativa de 1992, es concebida como un proceso que pretende favorecer y propiciar el desarrollo de las capacidades de las personas que presentan algún trastorno o deficiencia que impide su normal desenvolvimiento o integración a la sociedad a la que pertenecen.

La preocupación por mejorar las condiciones de la educación - inquietud manifestada también por organizaciones a nivel mundial, como es el caso de la Organización de las Naciones Unidas - no excluye a la población integrada por individuos con necesidades educativas especiales. Para referirse a ellos se han utilizado diferentes términos minusválido, atípico, con discapacidad; hasta llegar al actual necesidades educativas especiales (n.e.e). Estas necesidades se dividen en dos rubros:

1. necesidades educativas especiales permanentes que incluye deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje impedimentos motores y trastornos visuales Esta población es atendida por el Centro de Atención Múltiple (CAM)
2. necesidades educativas especiales transitorias referidas a problemas de aprendizaje, lenguaje, inadaptados, infractores y conducta Esta población hasta la fecha es atendida por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que ofrece uno de los servicios de más importancia en la educación especial

El presente trabajo tiene como objeto de estudio los programas y servicios dirigidos a los actores que presentan este segundo tipo específico de necesidades educativas especiales. Esto únicamente por mi experiencia laboral en una de estas Unidades de Servicio

Dentro del sector educativo, la Dirección General de Educación Especial, es la dependencia encargada de brindar atención educativa a las personas que presentan este tipo de trastornos

El conocimiento de la innovación y cambio en la educación especial acercará a la comprensión de esta nueva realidad educativa. Para efectos de mi investigación sólo seguiré el proceso de cambio en la modalidad de educación especial, la que culmina en la actual orientación de servicios educativos y de la intervención psicopedagógica

Uno de los objetivos del sistema educativo en su conjunto es el de poner los medios apropiados para que estos alumnos con requerimientos especiales puedan desarrollar su vida escolar con el resto de los educandos en ambientes menos restrictivos, lo que implica que los primeros reciban educación especial y los segundos educación regular u ordinaria, al considerarse que las necesidades forman un proceso continuo, también la educación especial, se debe entender como tal ya que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario. La introducción de nuevos conceptos en este tipo de necesidades especiales, entre otros aspectos, se plasma en la reforma educativa que vive México desde 1992, ratifica la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del Sistema Educativo para aquellos



...os que presentan n.e.e y /o con discapacidad, tal y como lo señala el artículo 35 de la Declaración Mundial sobre Educación para todos, así como el artículo 3° constitucional y la Ley General de Educación.

En este sentido se plantea que, el éxito o el fracaso de la integración de niños con necesidades educativas especiales transitorias y/o discapacidad a los ambientes regulares de la escuela no depende ni del perfil del alumno, ni de alguna técnica didáctica en especial, depende de la intencionalidad de toda la comunidad educativa y de la comunicación que propicia el currículum escolar y sus modificaciones, con el propósito de adecuarlo a las diferentes situaciones, lo que permitirá atender este tipo particular de n.e.e. transitorias.

Por otra parte cada vez resulta más evidente que no podrá haber calidad educativa, mientras exista una educación que excluya a comunidades e individuos. Por lo que ahora la integración educativa se inscribe como una de las estrategias más relevantes para brindar una educación básica para todos, sin excepción alguna.

La presente tesina tiene como principal objetivo, señalar la importancia de una verdadera intervención psicopedagógica a aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales transitorias y/o con discapacidad, ya que los sistemas educativos deben plantearse que los fines de educación sean los mismos para toda la población educativa incluidos aquellos niños con este tipo de n.e.e. Estos requieren ayuda para alcanzar esas metas educativas, pues estas no se alcanzan espontáneamente”

Cabe mencionar que el principal contexto de intervención es la escuela en la cual se trabaja periódicamente para abordar problemas en su proceso enseñanza-aprendizaje y posteriormente llegar a una Determinación de Necesidades Educativas Especiales en el que muchas veces es difícil crear el final de la intervención psicopedagógica. Como en todo proceso, frecuentemente es necesario revisar el desarrollo de las orientaciones proporcionadas, por lo que el seguimiento del proceso se convierte en cierto modo en una prolongación de la tarea, dado que aporta nuevas pistas a partir de las cuales se va desarrollando el programa de intervención.

Con esta investigación se persigue exponer la estrategia y política recientes que tienen por objetivo que todos los niños sean integrados tanto escolar como educativamente es decir, avanzar tanto en el terreno social como en el ámbito académico, considerando a la educación como un bien que todos tenemos derecho.

La importancia de esta investigación en mi experiencia personal radicó en la posibilidad de hacer la relación existente entre la teoría y la práctica profesional, es decir, un ejercicio que puso a prueba mi formación académica, básicamente teórica y mi práctica profesional como pedagoga, esto en el sentido de vincular los conocimientos transmitidos en el salón de clase con su realización y aplicación real al campo de acción.



Vale la pena insistir en que la motivación de esta labor surge como resultado de haber prestado mis servicios a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER-III-42) cuyo eje que rige su quehacer es la satisfacción completa de las necesidades de los niños y sus familiares, donde adquirí un gran cúmulo de conocimientos acerca de la atención a niños que presentan algún problema en el aprendizaje

La función de la USAER se enfoca principalmente a proveer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención a los alumnos con necesidades transitorias dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares

Presentaré la información de tal manera que en el primer capítulo se describen los conceptos relativos a las dificultades para el aprendizaje, se hace una distinción clara entre aquellas dificultades que provienen de deficiencias del intelecto, causas emocionales y las que son resultado de defectos o trastornos de origen orgánico, para la revisión de términos y conceptos se investigó desde un punto de vista médico y psicológico para comprender mejor las definiciones que se han venido dando desde hace 20 años y así poder llegar al actual necesidades educativas especiales en los capítulos precedentes. También se mencionan las causas que provocan estas dificultades para el aprendizaje y por último se hace un análisis sobre una pedagogía diferenciada, la cual garantiza igualdad o la equivalencia real de las formaciones de base al final de la enseñanza primaria para aquellos niños que presentan dificultades en el aprendizaje

Como capítulo dos se presentan en forma general los antecedentes de la educación especial en México y la cronología de las principales características y sus avances recientes. Se dan a conocer los servicios que se ofrecían hasta antes de 1993, los cuales se clasificaban en dos grandes grupos, el primero se brindaba en las escuelas de educación especial, centros de intervención temprana y centros de capacitación, servicios destinados a las personas cuya necesidad educativa resultaba indispensable para su normalización e integración (deficientes mentales, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales) En el segundo grupo la atención se proporcionaba a través de las unidades de grupos integrados, centros psicopedagógicos y clínicas para aquella cuya necesidad era complementaria a la educación regular (problema de aprendizaje, lenguaje y conducta)

Estrechamente relacionado con este punto se menciona cómo la educación especial está vinculada con la educación regular básicamente a través de las modificaciones y adiciones que se producen en el currículum escolar para compensar y superar las deficiencias que presenta cada sujeto, favoreciendo su formación y la conquista de una personalidad autónoma y socialmente integrada

Se analizan en particular, las primeras acciones de reestructuración basadas en el programa para la Modernización Educativa, cuya operación inicia en 1989. La profundización de la reforma que lleva, en mayo de 1992, a que se signe el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y que, en 1993, llega hasta modificar el artículo 3º constitucional de modo



que pueda dar cabida a los propósitos del Estado para la educación básica. Posteriormente se formó la Ley General de Educación que establece el marco legal para la proyección de la educación en México.

Se describe cómo a partir de la reforma de 1993, el Sistema Educativo Mexicano estableció una serie de medidas, a efecto de alcanzar los propósitos de una educación que sea para todos, atienda a la diversidad de la población y se realice con calidad. Y por primera vez en la historia se crea explícitamente un artículo para la educación especial (Art 41)

En el capítulo tres se expone el enfoque teórico, organización y funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estos planteamientos constituyen una guía para conocer la operación de una nueva estrategia de integración educativa, junto con esto se presenta una revisión de los esquemas conceptuales que hasta la fecha se orientan a la atención de los alumnos. Así se ha reconocido un nuevo concepto que tiene significación y trascendencia para el mismo, refiriéndome a las necesidades educativas especiales (NEE), lo que se verá complementado con el siguiente capítulo.

El cuarto capítulo es el capítulo medular de este trabajo. Se describe la discusión sobre la determinación de Necesidades Educativas Especiales (D N E E) e intervención Psicopedagógica. Estas D N E E reposan sobre diversos sujetos y sistemas muy interrelacionados, me refiero a la escuela, al profesor, al alumno, a la familia y al propio pedagogo. Se analizan los recursos para determinar dichas necesidades, como la entrevista, la observación y la revisión de trabajos. Por último se describen las características generales de la D N E E.

Cabe mencionar que se hace un análisis del proceso de atención que ofrece la USAER, comenzando por la evaluación inicial, en ella se consideran dos momentos: la detección de los alumnos y determinación de las necesidades educativas especiales, esta detección derivará hacia alguna de las siguientes alternativas: Intervención Psicopedagógica, la cual se refiere a los apoyos específicos que determinan un conjunto de actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de adaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares, atendiendo a sus necesidades educativas especiales. Otra alternativa es la canalización o solicitud de un servicio complementario.

De esta manera, al abordar la reorientación de uno de los Servicios de Educación Especial, USAER y el proceso de atención que se da dentro de ella, se intenta dar una visión de su actual situación en las innovaciones educativas, para beneficio y atención de individuos con necesidades educativas especiales.

CAPÍTULO I

PREVENIR LAS DESIGUALDADES ESCOLARES
MEDIANTE UNA PEDAGOGÍA DIFERENCIADA.



A. AMPLITUD DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

Siempre han existido niños con dificultades para el aprendizaje producidas por trastornos mínimos del cerebro. Sin embargo, la naturaleza de sus trastornos no es tan sutil, cuando se le compara con la de la ceguera, la sordera, la parálisis cerebral, los trastornos emocionales y el retardo mental, el problema no ha sido reconocido de una manera general sino hasta hace aproximadamente veinte años. A fin de diferenciar estos trastornos, de los otros, se sugirió el término de *dificultades para el aprendizaje* para indicar los varios tipos de problemas que aquejan a los niños con disfunciones leves del sistema nervioso central

Debido a que las desventajas asociadas al hecho de ser ciego, sordo, parálítico cerebral, retardado mental y padecer trastornos emocionales son tan fácilmente discernibles, las organizaciones nacionales han dedicado muchos esfuerzos para ayudar a estos niños. En muchos estados norteamericanos existen medidas especiales para la educación, en escuelas públicas, de niños afectados por cada uno de estos diferentes problemas. Sin embargo, debido a que las dificultades de aprendizaje asociadas con defectos neurológicos leves son más sutiles y todavía están en etapa de estudio, sólo algunos estados cuentan con recursos de educación pública especial para estos niños. En muchos no existen organizaciones que se ocupen del bienestar de estos menores. Por estas razones, se ha pensado que es necesaria una designación especial para distinguir con claridad a este grupo de niños que, hasta ahora, han carecido de ayuda y que requieren cuidados para su diagnóstico y habilitación.

Johnson y Myklobust¹ sugirieron el término de *dificultad psiconeurológica en el aprendizaje* para distinguir al grupo especial de niños del que nos estamos ocupando. Estos autores han investigado que en la parálisis cerebral el factor común es un trastorno motor, que en el retardo mental existe una muy baja habilidad mental, que los invidentes y los sordos sufren de un sentido deteriorado, y que en los trastornos emocionales existe un problema funcional o psicológico. En los casos de dificultades psiconeurológicas para el aprendizaje, sucede que todos estos sentidos y habilidades son adecuados y, sin embargo, existe una deficiencia en el aprendizaje que caracteriza el común denominador de esta alteración.

Es importante mencionar que se engloban en el mismo término todas las dificultades para el aprendizaje. Dentro de este concepto se incluye a niños que sufren de un problema educacional relacionado con parálisis cerebral, retardo mental, trastorno emocional, ceguera, sordera, privación cultural, disfunción neurológica y cualquiera otra causa.

La Task Force One del Proyecto Nacional sobre Defectos Cerebrales Mínimos en los Niños (F.U.A.)² se ocupó del asunto de la terminología y la identificación. Este comité estaba compuesto por nueve médicos, dos educadores psicólogos y un administrador ejecutivo.

Johnson D. y Myklobust H. Learning disabilities: educational principle and practice. Nueva York, 1969.

Larson S. D. Learning disabilities: a practical approach. The McGraw-Hill Education Co., Nueva York, 1970.

México, 1976, p. 2



Pudieron identificar y enumerar 37 términos diferentes usados para designar los trastornos del aprendizaje resultantes de un defecto neurológico en los niños de inteligencia aproximadamente normal. Se decidió que dichos términos podían agruparse en dos tipos: aquellos que designaban aspectos orgánicos del problema como "daño cerebral orgánico" y "parálisis cerebral mínima", y un grupo que se relacionaba a un segmento o consecuencia del trastorno, como "síndrome conductual hiperactivo," "dislexia" y "dificultades para el aprendizaje". Este primer comité médico adoptó el término de "disfunción cerebral mínima" como el que mejor describía el trastorno.

"Task Force One basó su terminología en las siguientes premisas:

1. La disfunción cerebral puede manifestarse en diversos grados y puede abarcar cualquiera o todas las áreas más específicas, es decir, el área motora, sensorial o intelectual. Este trastorno puede afectar al niño en su aprendizaje y su conducta.
2. El término disfunción cerebral mínima se reservará para aquellos niños cuya sintomatología se presenta en una o más de las áreas específicas de la función cerebral, pero en forma leve o subclínica, sin reducir el funcionamiento intelectual del niño general a niveles subnormales (nota la evaluación del funcionamiento intelectual del niño "culturalmente en desventaja" aunque puede tener relación con lo anterior, representa un problema diferente aunque igualmente complejo).
3. El término disfunción cerebral mínima evita la mayoría de las dificultades que plantean muchas otras de las designaciones de este síndrome y parece ser el más adecuado para el uso médico. En este término, la palabra mínima diferencia la alteración de la parálisis cerebral e indica la naturaleza vaga de los síntomas. Disfunción expresa el daño, tanto de tipo genético como de desarrollo, u otras desviaciones, y la palabra cerebral designa el órgano principalmente afectado"³

Los educadores y padres de familia a menudo encuentran que la inclusión de la palabra cerebral en la designación del padecimiento produce desconcierto. Muchas personas creen que cualquier defecto cerebral implica una incapacidad irreversible para el aprendizaje, y la anotación de disfunción cerebral puede tener muchas ramificaciones negativas para el público, como la tienen los términos loco, tuberculoso y sífilítico. Por lo tanto, muchos educadores y padres prefieren una designación más natural, como la de dificultades para el aprendizaje o desventajas para la educación.

"El término de desventaja o impedimento educacional fue el que utilizó la legislación de California al establecer la primera ley a favor de un programa de educación para estos niños atendido con fondos públicos"⁴



Los niños con desventajas educacionales fueron definidos como menores sin invalidez física ni retardo mental, cuyos problemas de aprendizaje provienen de un trastorno de la conducta de un impedimento neurológico, o una combinación de ambos, y que muestra una discrepancia significativa entre la habilidad que poseen y los logros que alcanzan. Por lo tanto, estos niños poseen una inteligencia normal o superior a lo normal, pero sufren de algún impedimento emocional o neurológico, o de ambos tipos. Aunque no se hace ninguna mención a la dislexia genética, el concepto de impedimento neurológico es indudablemente lo bastante amplio para abarcar las dificultades de aprendizaje de origen genético. Actualmente, esta ley californiana no parece incluir a los niños cuyos problemas de aprendizaje pueden considerarse como derivados de un ambiente empobrecido. Están recibiendo ayuda especial en San Francisco, por ejemplo, en la forma de clases más reducidas y una clínica especial de lectura, sostenida con fondos federales. Sin embargo, parece que parte de sus problemas educacionales pueden ser atribuidos, en muchos casos, a una disfunción neurológica o emocional, de manera que también podrían incluirse dentro de la legislación de California para la educación de menores con desventajas.

“El Departamento de Educación del Estado de California calcula que el número de niños con impedimentos educacionales (educational handicapped) constituye entre el 4 y el 5 por ciento del total de la población escolar. De estos niños, prácticamente la mitad reciben algún tipo de ayuda proveniente de fondos estatales. Se estima que de 1967 a 1968 más de 24000 niños estuvieron incluidos en el programa de California, lo que excede al número total de niños que fueron atendidos en el resto de los Estados Unidos de América”⁵

En un artículo publicado en 1967, las doctoras Frances Ilg y Louise Bates Ames del Gesell Institute of Child Development, en la Yale University hicieron la siguiente declaración: “Dentro de los próximos años esperamos que muchas escuelas públicas reconozcan el hecho de que posiblemente cerca de una tercera parte de los estudiantes (de acuerdo con nuestros cálculos) tienen algún impedimento perceptual de cierto grado y pueden o deben recibir ayuda e intervención específica dentro de la situación escolar. Esperar hasta el tercer año es demasiado tarde. Para entonces, el niño con un defecto de la percepción puede haberse dañado bastante y para siempre”⁶

Algunos autores prefieren usar el término de impedimento perceptual porque describe una de las condiciones principales que parecen encontrarse en la raíz de muchos trastornos de aprendizaje. Las escuelas Oakland, en Michigan, utilizan la designación de impedimento perceptual para referirse a sus clases especiales para estos niños. Investigaciones recientes parecen confirmar el concepto de que es imperativo diagnosticar el trastorno oportunamente y empezar a tratarlo de inmediato. Un niño cuyas dificultades para el aprendizaje se diagnostican antes de que empiece a aprender a leer, en primer año, y que recibe buena ayuda capacitadora, tiene muchas mayores posibilidades de aprender y de evitar problemas emocionales que un niño al que se diagnostica y se trata de corregir más tarde.

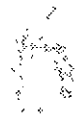


Entre más temprano es el diagnóstico mejor es el pronóstico. Cada año que un alumno con un impedimento para su educación continúa en la escuela sin diagnóstico adecuado y ayuda especial, disminuyen en forma marcada las esperanzas de una recuperación educacional satisfactoria.

Varios factores intervienen para reducir estas esperanzas. Primero, el niño que sufre dicha incapacidad desarrolla hábitos incorrectos de aprendizaje, que se refuerzan con el uso y que después deben explicarse para ser sustituidos por hábitos correctos, por ejemplo, puede acostumbrarse a leer de derecha a izquierda, de abajo hacia arriba o sin ningún orden en la página. Tales malos hábitos tienden a persistir aún después de que ha aprendido a leer correctamente, y volverán a reaparecer en situaciones de stress. Segundo, como resultado de sus fracasos en el aprendizaje, el niño puede desarrollar una pobre imagen de sí mismo, llegando a convencerse de que es tonto y de que no puede aprender como los otros niños. Esto conduce a crear una actitud pesimista, y el niño puede darse por vencido en vista de obstáculos tan abrumadores como las distorsiones perceptuales y las dificultades de aprendizaje, y no hará ya el esfuerzo de aprender. Tercero, los fracasos continuos son algo que nadie puede soportar y que crean un problema emocional. La incapacidad de progresar como los otros niños generalmente produce frustraciones que generan angustia y conflictos emocionales, que a su vez reducen las probabilidades de aprender. Por estas razones, es tan importante diagnosticar los problemas en los niños cuando son pequeños. La habilitación es mucho más fácil que el remedio y reduce las complicaciones emocionales.

Por lo tanto, es de suma importancia apoyar el concepto de que es importante diagnosticar y habilitar al niño que padece este tipo de dificultades tan pronto como sea posible, de preferencia antes de que empiece a aprender a leer en el primer año de escuela. Se cuenta con muy pocos estudios longitudinales completos que nos permitan sacar conclusiones. Sin embargo, los que se han intentado parecen indicar que es muy alto el porcentaje de niños con dificultades del aprendizaje que son habilitados, entre aquellos que empiezan a ser tratados desde el primer año, y dicho por ciento va en disminución a medida que el tratamiento se pospone a años posteriores. Se ha observado también que después del tercer año la tasa de rehabilitación decrece muy rápidamente.

Estas investigaciones parecen confirmadas por estudios recientes, en otra área del aprendizaje, realizadas en el South San Francisco Unified School District, en California, por Rosenthal y Jacobson⁷. Estos psicólogos demostraron, con investigaciones controladas, que las marcas de CI⁸ de los niños pueden aumentarse en forma significativa si se hace creer al profesor que el niño tiene un alto CI, cualquiera que sea su verdadera calificación. Sin embargo, esto sólo se evidenció en los primeros grados escolares. El grupo experimental en el primer grado aumentó 15.4 puntos de CI más que los controles, mientras que en el segundo grado el aumento fue de 9.5 puntos. Del tercero al sexto grado no se observó una diferencia significativa. Estos resultados parecen indicar



que los patrones de aprendizaje se establecen a edad temprana y pueden volverse bastante refractarios a partir del tercer grado. Esto no quiere decir que los malos hábitos de aprendizaje no puedan ser reemplazados por hábitos buenos, pero indica que el cambio se producirá con mucha más dificultad.

B. CAUSAS DE LAS DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE.

Eisenberg⁹ sugiere nueve causas de retardo en las dificultades para el aprendizaje, cuatro de ellas sociopsicológicas:

1. Defectos en la enseñanza.
2. Deficiencias en los estímulos educacionales durante los primeros seis años de la vida.
3. Falta de motivadores ambientales.
4. Falta de motivación debida a factores emocionales.

Cinco causas psicofisiológicas:

1. Debilidad general debida a deficiencias en la nutrición o enfermedad crónica.
2. Defectos graves de la vista y el oído.
3. Retardo mental.
4. Lesión cerebral.
5. Incapacidades genéticas o congénitas para la lectura.

Todas las revisiones de las causas de dificultades para la lectura tienden a enumerar el mismo grupo de factores con variaciones muy pequeñas. Las diferencias radican sobre todo en la terminología, más que en los conceptos.

Los métodos de tratamiento y enseñanza pueden, indudablemente, también aplicarse a ellos. En vista de que algunos niños pueden sufrir de múltiples deficiencias, incluyendo cualquiera de las enumeradas por Eisenberg, tendremos siempre presentes estas posibilidades tanto en términos del diagnóstico como de las implicaciones para el tratamiento.

El niño con trastornos neurológicos ha presentado un difícil problema diagnóstico a las profesiones de la medicina, la psicología y la educación. En la mayoría de los casos, el grado de la deficiencia es tan pequeño que las pruebas pediátricas habituales de visión y oído no revelan ninguna anomalía.

Por lo tanto, hasta fecha reciente, estos trastornos generalmente permanecían ocultos, y la incapacidad del niño para aprender solía atribuirse erróneamente a factores tales como pereza, neurosis, padres sobreprotectores o demasiado exigentes o a otras causas.

⁹ Eisenberg, J. Epidemiology of reading disabilities in Mexico. *Estudios de Psicología y Pedagogía*, 1976.



“El énfasis puesto durante los últimos cuarenta años sobre las interpretaciones psicodinámicas de la conducta llevó a muchos especialistas en el área a la conclusión de que las diferencias educacionales que presentan los niños tenían por causa factores ambientales. Así, solía llegarse a la conclusión de que siendo las relaciones entre la madre y el niño las más significativas, los problemas de aprendizaje del niño tenían que estar causados por deficiencias en esta relación. Puesto que era inconcebible que el niño desempeñara un papel determinante en la cuestión, la única culpable era la madre! Esta manera de interpretar el problema tenía tres consecuencias desafortunadas. Primero, impedía que muchos profesionales estudiaran con más cuidado al niño para determinar cuál podía ser su participación en los problemas de aprendizaje. Segundo, tendía a generar muchos sentimientos de culpa y de angustia en la madre, reduciendo así su eficacia tanto en la relación emocional con el hijo como en sus esfuerzos inteligentes para ayudar al niño en sus problemas de aprendizaje, y tercero, tendía, por desgracia, a aliviar a los profesionales de la responsabilidad de investigar los efectos de sus consejos y conducta hacia el niño y su familia”¹⁰

El énfasis actual sobre nuevos enfoques en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje del niño, así como sobre nuevos métodos de enseñanza, partió del fracaso de las tendencias anteriores para resolver éste y otros problemas. En los años en que proliferaron los métodos con orientación dinámica para resolver problemas de salud mental, el de los niños con dificultades para el aprendizaje creció en lugar de disminuir. Ante el número de casos cada vez mayor, algunos educadores pensaron que debían ampliarse los recursos disponibles, a pesar del poco éxito logrado hasta entonces, pero otros profesionales vieron la necesidad de reevaluar el enfoque total de la cuestión, y empezaron a ensayar nuevas teorías y nuevos métodos.

“Rabinovitch ha tenido un extenso contacto con niños con dificultades para la lectura y ha dirigido investigaciones sobre sus problemas y tratamiento. De acuerdo con este autor: El proceso de la lectura, en sí mismo- incluyendo los factores cruciales de vocabulario visual, reconocimiento y análisis fonético y, de hecho, todo el proceso de simbolización- se ve afectado en forma mínima por los problemas emocionales, pero la aplicación de habilidades intactas sufre la influencia de los factores de la personalidad.

Rabinovitch ha indicado que un porcentaje significativo de niños que son enviados a los psiquiatras con problemas de adaptación o de conducta presentan dificultades para la lectura. En el Hawthorn Center (una clínica psiquiátrica) se encontró que para muchos niños la terapéutica de la lectura era un concomitante necesario del tratamiento psiquiátrico”¹¹

Rabinovitch declara, “ Muy a menudo el trabajador social escolar o el pediatra envían al niño con la esperanza, y aún con la seguridad, de que la clínica psiquiátrica encontrara que el problema de aprendizaje se debe a un bloqueo emocional y que a través de la magia de la psicoterapia, quizá limitada a unas cuantas entrevistas, el niño se vera liberado para aprender en forma adecuada. Esperanzas tan poco realistas han sido fomentadas en parte, desgraciadamente, por la actitud de algunos de nuestros colegas en psiquiatría infantil y campos relacionados que han



ido afectos a formulaciones dinámicas demasiado generalizadas. Todos los datos que se disponen conducen a la conclusión de que la dificultad para leer puede ser más compleja de lo que originalmente se pensaba. Al parecer, hay muchos síndromes diferentes de dificultad para la lectura, cada uno de los cuales requiere su propio diagnóstico, y cada diagnóstico diferente supone la necesidad de una prescripción curativa individual”¹²

C. HACIA UNA PEDAGOGÍA DIFERENCIADA

El análisis precedente sugiere que la igualdad de formación de base al final de la escolaridad primaria pasa por una pedagogía diferenciada, la única capaz de tener en cuenta el conjunto de las características de cada alumno, o al menos de todas las que condicionan sus motivaciones, sus posibilidades, sus estrategias de aprendizaje. Ahora bien, se ha visto que estas características van más allá del desarrollo intelectual o del dominio de los saberes previos que se suelen denominar requisitos de la enseñanza. La diferenciación de la pedagogía debe tener en cuenta no solo los saberes que un niño posee como resultado de la escolaridad anterior o de sus experiencias y aprendizajes extra-escolares, sino también la significación que da la situación escolar, sus proyectos, sus vivencias, sus actitudes, todas las previsiones y costumbres que debe a su medio de origen. Es importante mencionar que estas características no son inmutables y que la diferenciación de la acción pedagógica debe ajustarse continuamente a la evolución de los alumnos.

La diferenciación, si tiene que permitir que todos los alumnos posean una formación equivalente, no es por supuesto compatible con la atribución de los alumnos a troncos de enseñanza diferentes o a tratamientos pedagógicos más o menos selectivos. No se trata pues de instaurar a lo largo de la enseñanza primaria una vía rápida y una vía lenta, u otro sistema cualquiera de escolaridad primaria paralela. Por el contrario, es necesario concebir la diferenciación pedagógica.

- Como esencialmente integrada a la vida colectiva de los maestros y de los alumnos
- Como el medio por excelencia para evitar la transformación de las diferencias entre individuos en desigualdades escolares

En el sistema escolar actual se han desarrollado diversas fórmulas de apoyo, de asistencia pedagógica a los alumnos con dificultades. Estas medidas representan una forma útil de diferenciación de la enseñanza. Normalmente se habla de “apoyo” para designar estas intervenciones complementarias que tienen lugar además de la acción pedagógica ordinaria, y que parecen generalmente cuando el alumno no encuentra ya fuertes dificultades. Las intervenciones de apoyo suelen ser asumidas por un maestro especializado, de tal manera que atañen únicamente a una fracción de la clase.



Inspirada por las mismas preocupaciones, la pedagogía diferenciada tal como esta concebida en el marco de Rapsodie¹³ supone que la diferenciación de la acción pedagógica es continua e integrada, y hace por consiguiente inútil, salvo en casos muy difíciles, una intervención correctiva externa. Es necesario lograr una diferenciación que sea adecuada a las diferencias entre los alumnos, que los tome a su cargo permanente de manera que pueda evitar la acumulación de atrasos, los bloqueos o desánimos.

Rapsodie tiene dos objetivos principales:

- "Permitir una mejor comprensión de la génesis de las necesidades educativas especiales y de las desigualdades de éxito en la enseñanza primaria, como consecuencia principalmente de una consideración insuficiente o inadecuada de las deficiencias de todo tipo entre los niños

- Desarrollar una pedagogía más diferenciada, atenta a la identidad personal y cultural de cada uno y el reconocimiento en la escuela del derecho a la igualdad"¹⁴

En la búsqueda de una pedagogía de esas características, se concede una importancia particular a las diferencias ligadas a la pertenencia a medios culturales diferentes. Pero será necesario abstenerse de considerar que la sensibilidad a las diferencias socioculturales se añade simplemente a la consideración de las diferencias de éxito escolar, de desarrollo intelectual, de personalidad. Por el contrario, estos elementos son indisolubles de una experiencia cultural dada, la dimensión sociocultural debe ser un componente constante de una acción pedagógica diferenciada.

Una vez expuestos estos postulados de partida, falta dar forma y contenido a esta pedagogía, sin romper con las finalidades actuales de la escuela primaria y sin olvidar que el objetivo fundamental es la igualdad de la formación de base.

Se integrará, en la medida de lo posible, el conjunto de las contribuciones de la reflexión y de la investigación pedagógica, incluso en el caso de que no se inscriban explícitamente en la perspectiva de la igualdad de oportunidades. Pero se adoptará como marco general de referencia la teoría operatoria del desarrollo y del aprendizaje.

Le corresponderá a la investigación-acción definir progresivamente una pedagogía diferenciada, poniendo a prueba algunos objetivos de trabajo que ya es posible avanzar. Vamos a avanzar a continuación estos objetivos.

Para que la escuela esté en condiciones de tener en cuenta las diferencias entre los alumnos, es necesario darle los medios de diversificación de su acción. Intentar que todos los alumnos se beneficien de una forma de base equivalente y aspirar a la igualdad de las adquisiciones.



fundamentales al término de la escolaridad primaria, conduce en primer lugar, a una explicitación de los objetivos de la formación y a un cuestionamiento de las modalidades de su adquisición

Es necesario hacer aquí una distinción entre el dominio al final de la escolaridad primaria, de un cierto número de modelos de razonamiento, de medios, de comunicación, de conocimientos nocionales o algorítmicos y, por otra, una pedagogía del dominio de tipo secuencial en la que la evaluación de los requisitos condiciona de manera sistemática las secuencias ulteriores de aprendizaje.

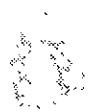
En efecto, el modelo secuencial solo tiene en cuenta generalmente los requisitos tipo escolar. Es demasiado restrictivo para garantizar a todos una estructuración armoniosa del pensamiento y, a la vez integrar las diferencias de orden socio-cultural.

Se desprende de esto que los objetivos, será necesario construirlos no consistirán en una definición estricta de los aprendizajes, sino que servirán a posteriori para una evaluación de los progresos efectuados por los alumnos a lo largo de actividades amplias y estructuradas razonablemente de tal manera que cada uno, en función de sus posibilidades y de sus propios intereses, pueda organizar y asumir su propia línea de progresión.

En efecto, diferenciar la enseñanza es también proporcionar al alumno una posibilidad de elección en su forma de abordar el saber, partiendo de sus propias vivencias, apoyándose sobre un medio conocido, el alumno confrontado a problemas relativamente generales tomará progresivamente conciencia de su poder en la apropiación del conocimiento, descubrirá las estrategias adecuadas para alcanzar sus objetivos, identificará sus limitaciones y encontrará los medios adecuados para superarlas, en una palabra, según la expresión habitual, aprenderá a aprender.

Por supuesto, y esta será la función más importante del maestro, los temas generales de las investigaciones y de los estudios tendrán en cuenta los requisitos necesarios para el éxito en una situación dada, pero el procedimiento pedagógico aceptará que el acto de aprendizaje iniciado participe en la consolidación de sus propios requisitos, pues es evidente que en el transcurso de actividades que suscitan una reflexión más profunda y que hacen seguir conflictos y contradicciones, el niño tomará realmente conciencia del alcance y de los límites de las nociones de un nivel de dificultad más elemental.

El derecho a la diferencia implica el recurso a una teoría operatoria del aprendizaje. En efecto, contrariamente a una teoría empirista o behaviorista que presupone que el conocimiento tiene del exterior y que es suficiente prever las buenas secuencias de aprendizaje, lo que equivaldría a negar cualquier otra influencia de medio socio-cultural que no fuese temporal, la teoría operatoria se apoya sobre la noción de interacción entre el sujeto y el objeto. El niño en función de sus vivencias anteriores, de una significación al objeto, que responde de manera más o menos satisfactoria en relación con los esquemas propios del sujeto.



Las estrategias de diferenciación de la acción pedagógica consisten esencialmente en crear situaciones amplias que se esfuercen en respetar las leyes del desarrollo genético, autorizando al mismo tiempo una multiplicidad de perspectivas de acceso en función de las ventajas y de las competencias individuales

“En otros términos, se trata de dar prioridad en el acto educativo al aprendizaje con respecto a la inculcación, a la actividad del alumno con respecto al mensaje pedagógico. Es importante no olvidar este hecho fundamental el aprendizaje es siempre el producto de una actividad personal de una auto-organización de su experiencia. La enseñanza solo puede favorecer algunas actividades, adecuar algunas situaciones supuestamente más fecundas que otras con vistas a un proyecto general de formación

La función del enseñante consiste principalmente en introducir, dentro del medio de los alumnos, elementos, sucesos, objetos, frases, símbolos, textos, susceptibles de provocar una situación conflictiva, inducida por tanteos experimentales o por la confrontación de puntos de vista en el seno de un grupo”¹⁵

La situación así creada provoca un cierto desequilibrio con respecto a la anterior, favorece en el sujeto la toma de conciencia de que el objeto nuevo no se inscribe en los conocimientos anteriores y pide que estos sean modificados. La naturaleza y la forma de los conflictos provocados de este modo pueden ser muy variables. Están vinculados simultáneamente con la experiencia anterior del sujeto, con su modo de vida, sus costumbres y su nivel de desarrollo intelectual

Este amplio abordaje ofrece un espacio de libertad y de autonomía, favorece la movilización de todos los recursos del alumno para la asimilación de los conocimientos nuevos y estructuración de su pensamiento de un nivel superior

La situación de aprendizaje insiste sobre la interacción entre alumnos diferentes para aumentar la probabilidad de aparición de conflictos al nivel de la experiencia vivida, para favorecer la toma de conciencia, suscitar procedimientos para superar la dificultad, motivar los aprendizajes específicos sistemáticos

Esta dirección pedagógica considera que el alumno aprende cuando logra vencer el conflicto, integrar las contradicciones aparentes en un conjunto de esquemas más amplios y más generales que de aquellos que disponía precedentemente. Para esto se apoya ampliamente sobre el método experimental y la confrontación de puntos de vista entre alumnos

Provoca al mismo tiempo el aprendizaje de nociones específicas. Pretende también favorecer la inserción social de cada alumno en el grupo clase y postula como principio que todo alumno tiene derecho a ser confrontado a actividades estimulantes, bastante fáciles para que, en la



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



investigación de soluciones sea conducido a superarse, a efectuar un esfuerzo perseverante, a hacer prueba de imaginación, de espíritu, de acción y de tenacidad en su apropiación de conocimiento

CAPÍTULO II

INNOVACIÓN Y CAMBIO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

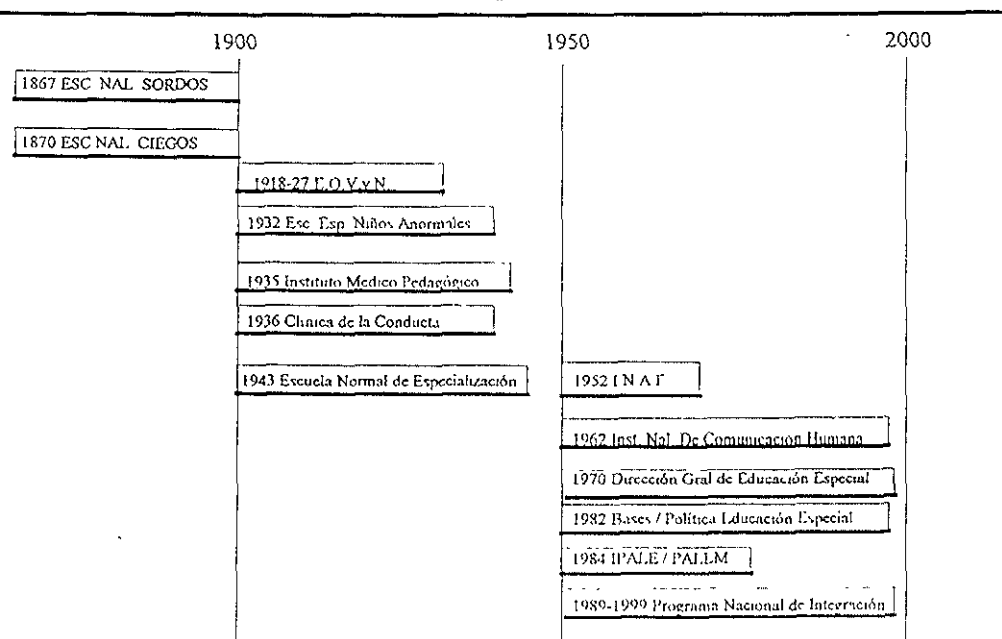


A. ANTECEDENTES.

La tradición de la educación especial en México se remonta al gobierno Juarista cuando se expidieron los decretos que dieron origen a la fundación de la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867, y la Escuela Nacional para Ciegos en 1870. Cabe señalar que después de la Escuela Nacional para Ciegos, el instituto de más importancia que se fundó hace sesenta años fue el Instituto Médico Pedagógico, del cual surgió hace cincuenta y cuatro años la primera Normal de Especialización. Igualmente en 1950 se crea el Instituto de Rehabilitación para niños ciegos. Estas instituciones pioneras han sido pilares del proceso de rehabilitación de las personas con discapacidad e inclusión al desarrollo social.

De entonces a la fecha, ha habido, una cronología de avances significativos de la educación especial, a la par con el desarrollo del Sistema Educativo Nacional.

Cronología de los principales avances de la educación especial en México, en materia del servicio público educativo.¹⁶



E.O.V y N. Escuela de orientación para Videntes y Ninos

IPALIE Instituto Nacional de Audiología y Foniatría

ALIE Implantación de la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua escrita

PALIM Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y Matemática



A lo largo de todos estos años ha habido distintos modelos de atención en educación especial. Han evolucionado desde el asistencial, posteriormente el médico terapéutico y finalmente, el educativo. Actualmente coexisten los tres modelos porque se han venido yuxtaponiendo.

“Los modelos de atención en educación especial tienden a evolucionar del predominio asistencial, al médico y de éste al educativo.”

1.-El modelo asistencial: Considera al sujeto de educación especial un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Por lo regular, considera que un servicio asistencial idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado. Se trata de un modelo segregacionista.

2.-El modelo terapéutico: Considera al sujeto de educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, o sea, a través de un diagnóstico individual se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. También se hacen recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar o paramédico ó en otros términos, como terapeuta. Más que una escuela para su atención, requiere de una clínica.

3.-El modelo educativo: Asume que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales. Rechaza los términos “minusválido” y “atípico” por ser discriminatorios y estigmatizantes. La estrategia básica de educación especial, en este caso, es la integración y la normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en comunidad. La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero, y sociolaborales, después. Existen estrategias graduadas para ello, y se requiere de un grupo multiprofesional que trabaje con el niño, con el maestro de la escuela regular, con la familia y que a su vez, elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo, ni condescendencias”¹⁷

Esta concepción se nutre del principio ético del derecho equitativo, no excluyente. También, del desarrollo moderno de la psicopedagogía y del desarrollo del currículum escolar.

B. POLÍTICA DE EDUCACION ESPECIAL (1980-1992)

Quando la Dirección General de Educación Especial emitió en 1980 el documento sobre política educativa para la atención de personas con requerimientos de educación especial, “Bases para la política de Educación Especial”, se inició en México el modelo educativo de este nivel. Esta política se apoya en los siguientes principios:

¹⁷ La UNESCO (1994) considera que el desarrollo de la integración de la educación especial debe ser un proceso continuo y constante que se realice en forma de un proceso de aprendizaje continuo.



La normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación; adopta la denominación de niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de Educación Especial Su referencia jurídica indirecta estaba en los artículos 48 y 52 de la Ley Federal de la Educación¹⁸, y los definidos en forma directa en:

- ° Declaración de los derechos del niño;
- ° Declaración de los derechos de las personas mentalmente retrasadas (1956)
- ° Declaración de los derechos de los Impedidos (1971 y en 1976 en la Asamblea General de Naciones Unidas). En síntesis, el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación.

Reconoce los siguiente grupos de atención a menores:

- ° Deficiencia mental
- ° Dificultades de aprendizaje
- ° Trastornos de audición y lenguaje
- ° Impedimentos motores
- ° Problemas de conducta
- ° Anuncia la atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (C A S) y niños con autismo

También reconoce que se debe prestar atención a sujetos que requieren de educación especial a cualquier momento de la vida. La atención será con una pedagogía especial, aunque la educación especial no debe considerarse separada de la educación general.

C. INTEGRACIÓN.

La política educativa de integración impulsó la modalidad de grupos integrados para la atención de los alumnos con problemas de aprendizaje y otros grupos de niños hipoacústicos en las escuelas regulares. Esta modalidad se implantó en el Distrito Federal desde hace 20 años y se extendió hacia algunos Estados de la República. Cabe señalar que no todos los menores con necesidades educativas especiales tienen alguna discapacidad, es el caso de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Así mismo, no todos los menores con discapacidades presentan n.e.e por lo que no todos requieren los servicios de educación especial.

Esta cooperación entre educación especial y educación primaria fue de gran trascendencia para crear uno de los relevantes periodos de mejoramiento de calidad educativa en nuestro país.

a) Modelo de Integración Educativa

La concepción del modelo de Integración Educativa está sustentada en el Artículo 3° de la Constitución y en el principio humanista del respeto de las diferencias individuales, se define como la

¹⁸ Véase el artículo 48 de la Ley Federal de la Educación y el artículo 52 de la actual Ley General de Educación.



participación de las personas con necesidades de educación especial en todas las actividades y servicios de la comunidad para lograr su pleno desarrollo y normalización

La integración educativa, implica la unión de la educación regular y la especial, con la finalidad de establecer una serie de servicios educativos con base en las necesidades individuales de aprendizaje de los educandos.

A través de este modelo se pretende ampliar la cobertura de atención de los servicios, al incorporar a los niños y jóvenes a la educación regular, quedando así, las escuelas especiales para aquellos cuya necesidad educativa es indispensable, no recomendando su integración a la educación regular por no haber logrado el nivel necesario de desplazamiento, comunicación y desarrollo

Para lograr éxito en este proceso, es necesario incrementar la sensibilización a los profesores, padres de familia y sociedad en su conjunto, a efecto de favorecer la aceptación de los niños y jóvenes que participen activamente de la escuela regular. Por lo tanto, el objetivo general es, impulsar la integración educativa de los menores con discapacidad y reorientar los servicios de educación especial con el propósito de generar nuevas alternativas de atención para la escuela regular

La integración se reconoce en diversos planos:

En el aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales

En el aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica en turnos opuestos

Organizando grupos pequeños para reconstruir aprendizajes, con duración distinta, con vistas a reintegrarlos al grupo regular.

En clases especiales en la escuela regular

En escuelas especiales.

En espacios no escolares como el hogar, hospitales, etcétera.

La nueva exigencia y el nuevo reto que enfrentamos ahora, con respecto a la integración educativa de los alumnos con alguna discapacidad, es partir de un currículum amplio y coherente de la escuela regular, que sea sensible a las necesidades educativas especiales. Ello requiere una reciprocidad e intenciones integradoras entre la actual educación especial y la escuela regular. Es decir, que junto con la transformación de la escuela regular, educación especial tendrá que flexibilizar sus servicios, estableciendo un programa de reorientación de los mismos

Es por ello que, en el Distrito Federal desde 1994 se han propuesto las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que representan una nueva relación entre los servicios de educación especial y los servicios de la educación regular en el marco de la educación básica. Por eso el cambio de la atención a las necesidades de la reestructuración del Sistema Educativo Nacional, la USAER es una estrategia 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 n.e.e 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 curriculum de la educación básica y de la interacción de medios educativos regulares. Estos redundarán 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 necesidades educativas especiales presentes en nuestros servicios escolares

"Con esto, México ratifica la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo, tal y como lo señala el artículo 3.5 de la Declaración Mundial sobre Educación para todos, así como el artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación" ¹⁹

La política de Modernización Educativa ha planteado, y sigue planteando, innumerables retos y desafíos, cambios de actitudes y prácticas a todos los niveles, concentración, consenso y esfuerzo común de voluntades. La integración educativa es un gran compromiso de todos, frente a este nuevo glo que inicia, en una nueva sociedad más justa, solidaria y abierta a la diversidad

D. COOPERACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO (1979 - 1992).

La eficiencia terminal de la escuela primaria no superaba el 50%, pese a los esfuerzos del gobierno de la república por cumplir con el precepto constitucional de la educación primaria obligatoria para todos los mexicanos

Esto elevaba el costo de la educación primaria al doble, esto es, si la mitad de los alumnos que ingresaba al primer grado eran apenas los que egresaban del sexto grado, cada uno de los alumnos costaba "dos veces" al sistema, dada la infraestructura instalada

La pérdida escolar más significativa se producía entre primero y segundo grados de primaria regular, esta pérdida fue constante durante un largo periodo. Lo que significaba que el sistema estaba produciendo "analfabetas funcionales" y una amplia mayoría de ciudadanos con una escolaridad de por lo más de uno, dos, y tres grados, como máximo

"Para remediar esta situación se estableció el Programa Primaria para todos los Niños en 1978-1982. El propósito era aumentar la eficiencia terminal de la escuela primaria, persiguiendo, primero, la cobertura del 100% a todos los niños de seis años para posteriormente, establecer todas las estrategias posibles de retención escolar. La mitad del costo que se perdía con una eficiencia terminal del 50% permitía cubrir un significativo presupuesto para las estrategias de retención escolar" ²⁰

Secretaría de Educación Pública. La integración educativa como fundamento de la calidad de la educación básica en el estado de México. 1994 p. 16.

Escuela de Pedagogía y Psicología. Secretaría de Educación Pública. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Ed. 1994. p. 13.



Se estableció una oficina paralela al sistema regular que, con simplificación administrativa, operaba los programas especiales de cobertura y retención escolar.

De este modo se buscaba inyectar eficacia y eficiencia al megasistema regular, burocratizado y hipercentralizado ²¹

En tanto Educación Especial se mantiene como un sistema paralelo a la educación regular y sus cuadros operativos contaban con mayor nivel profesional, dada su especialización, era, según el modelo señalado, susceptible de participar con entusiasmo en el "Programa Primaria para Todos los Niños" o hizo a través de los programas para problemas de aprendizaje y de los Grupos Integrados, primero y Centros Psicopedagógicos, después. En 1976 se comenzaron a experimentar los primeros Grupos Integrados en el Distrito Federal y Monterrey

El grupo integrado era un servicio especial anexo a la escuela primaria, destinado a la atención de los problemas de aprendizaje que se presentaban en el primer grado de enseñanza primaria. Se constituían grupos de 20 alumnos a cargo de un maestro asesorado en una metodología especial que facilitaba al niño el acceso a la lecto-escritura y al cálculo, lo que le permitía en un periodo variable, incorporarse al cauce de la escuela regular

Los alumnos de Grupos Integrados tenían dos procedencias

1) Aquellos que habiendo iniciado su primer año de escuela primaria no progresaban y eran derivados al servicio 2) Alumnos que habían reprobado el primer grado a causa de problemas de aprendizaje debidamente comprobados mediante pruebas psicopedagógicas

El objetivo de los Grupos Integrados en esta estrategia global fue no desalentar la permanencia escolar debido al fracaso temprano producido por reprobación entre el primero y segundo grados

Los Centros Psicopedagógicos, eran instituciones en las cuales maestros especializados, psicólogos, médicos especialistas y trabajadores sociales, laboraban en equipo, realizando detección, diagnóstico individual y tratamiento multidisciplinario de los problemas de aprendizaje de los niños

Los niños que presentaban dificultades de aprendizaje entre segundo y sexto grados y que regresaban a los Centros Psicopedagógicos asistían dos o tres veces por semana, mientras continuaban asistiendo normalmente a la escuela común en otro turno

Por último cabe señalar que la expansión de la educación especial se vio duplicada en este periodo (1978 - 1982) La visión de eficiencia de la planeación educativa de este tipo favoreció dicho crecimiento. Solamente los Grupos Integrados llegaron a constituir el 50% del subsistema de Educación Especial. Y, en el esquema de costo/beneficio, respecto a la relación maestro-alumno los grupos integrados soportaban globalmente la tradición alto costo del resto de los servicios de Educación Especial, ya que la relación maestro-alumno del resto de las modalidades de atención era mucho menor



de Grupos Integrados. Esta estrategia de planeación permitió que también crecieran el resto de los servicios, ya que, como se explicó, el costo global se absorbía a través de los Grupos Integrados.

“El programa de Grupos Integrados logró desarrollar, bajo un procedimiento psicopedagógico de corte constructivista, una Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (1980-1981) y otra para la iniciación a las matemáticas. Dicha propuesta trascendió los límites del programa y fue de una importancia estratégica para la educación primaria regular, ya que sirvió de plataforma para lo que después se constituyó en el proyecto Implantación de la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) y Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM). Incluso se puede afirmar que dicha trascendencia influyó en las guías para el maestro en la Reforma Curricular de la Educación Básica (1992-1993)”²²

Asimismo, se adelantó al enfoque de los actuales libros de texto de Español y Matemáticas de Educación Básica

Cuando se traslada la estrategia didáctica de Grupos Integrados de Educación Especial a un porcentaje número de grupos regulares de educación primaria (PALEM), los grupos integrados volvieron a la proporción inicial del 26% del total de los servicios de educación especial

Como hasta ahora ha sido descrito, es necesario no considerar la educación especial como una empresa educativa al margen de su propia sociedad, sino inmersa dentro de la misma, valorando a quien la necesita como una persona que tiene derechos y obligaciones sociales iguales que cualquier otro individuo

E. INNOVACIÓN Y CAMBIO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En el mes de mayo de 1992 se inició el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos de la nación. La profunda transformación de la educación básica que se ha gestado en el país a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la modificación del artículo 3º constitucional y la Ley General de la Educación ofrece, también para la Educación Especial, una gran oportunidad de innovación y cambio

Permite terminar con un sistema paralelo de educación, que además de ser éticamente inaceptable, resulta inadecuado para la nueva concepción de calidad educativa, e inviable para dar cobertura a la demanda de la población con necesidades educativas especiales. En otras palabras, la educación especial se cumple con el imperativo de ser considerada una modalidad de la educación básica y abandonar su condición segregadora de nivel especial

Hay que tomar en cuenta que las instituciones de educación especial surgieron con las instituciones pioneras de educación pública en el país, su tradición es centenaria. El sistema de educación especial se ha venido consolidando, como sistema paralelo, a lo largo de 127 años, por lo que



ser considerada una modalidad de educación básica requiere de un programa institucional que permita las equivalencias por niveles. La educación especial no debe quedar marginada de los criterios globales de calidad educativa.

La concepción actual de calidad educativa en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia e equidad permite mejorar el servicio público de educación, bajo el criterio básico de ningún concepto de exclusión: género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etcétera.

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

El programa de integración deberá estar concebido como un programa de desarrollo institucional y como un espacio para ofrecer calidad educativa a todos los educados en edad escolar, con o sin discapacidades en su desarrollo. Logrando, de este modo, los grados de excelencia educativa para todos los alumnos, sin excepción alguna.

La federalización de los servicios educativos, incluidos los de educación especial, así como el ordenamiento de los mismos en el Distrito Federal, permite acercar las soluciones al lugar donde se generan los problemas. Esta consideración es importante para ir resolviendo, de manera concreta e individual, los complejos problemas que exige la integración.

Es central considerar que la integración educativa del sujeto con necesidades especiales requería de una ley no discriminatoria. Para ello, era fundamental que se modificara la Ley Federal de Educación para permitir cobertura legal a las estrategias de integración educativa (cambia de ley federal a ley general en junio de 1993). Esto queda plenamente satisfecho, entre otros, por el artículo 41 que a la letra dice:

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

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

Esta educación incluye a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular para que integren a los alumnos con necesidades educativas especiales”²⁵



La integración escolar es fundamental para la integración social del sujeto con necesidades especiales, sin embargo, la integración social de este sujeto debe formar parte de un programa integral que trascienda los aspectos escolares. Se debe promover la integración en los ámbitos de salud, educación, recreación y cultura, sin descuidar el laboral. Para ello, es indispensable que se implante una efectiva concertación intersectorial.

Está demostrado que los centros escolares que logren calidad educativa son aquellos que resuelven sus problemas bajo una gestión colegiada y participativa a través de los consejos escolares. No hay duda que la integración de alumnos con necesidades especiales constituye un compromiso profesional al lado de las familias de los niños con y sin discapacidad, en dichos centros, esto tendrá mayor posibilidad una vez que sean instalados los Consejos Escolares de Participación Social. Por ello, es de fundamental importancia iniciar una fuerte iniciativa de integración simultánea a la instalación de los Consejos de Participación Social.

En lo que se refiere a la formación y actualización del magisterio, es importante que sean incluidos aspectos básicos sobre la atención a las necesidades educativas especiales con el nuevo enfoque de integración, tanto en las escuelas Normales de Especialización como en todas las instituciones formadoras de docentes para la educación básica.

F. SITUACIÓN ACTUAL

La Educación Especial representa para el sector educativo un factor de justicia social que pone énfasis en el reto de impulsar la integración escolar de los menores con discapacidad, como se menciona en el inciso anterior, dicho acuerdo profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional con el propósito central de elevar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen. En 1993 se promulga la Ley General de Educación, y su Artículo 41 da especial énfasis en la obligación del Estado para atender a las personas con necesidades educativas especiales, procurando su integración educativa.

Durante el proceso de integración a la educación regular se pretende atender a un mayor número de niños con discapacidad en las escuelas de educación básica.

Uno de los retos para incrementar la atención a la demanda de los menores con discapacidad era conocer cuántos niños en esa situación había en el país, qué discapacidades tenían y donde vivían. Para ello se llevó a cabo el primer registro de menores con discapacidad en las escuelas de educación básica del país, en el Marco del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. Este registro dio pie a un directorio que identificaba y ubicaba a los menores con discapacidad, permitiendo conocer la magnitud del problema y generando estrategias educativas que dieron respuestas a las necesidades específicas de esta población. Tomando como punto de partida los resultados de registro se reorientaron los servicios educativos, impulsando la integración de los menores a la escuela regular en los diferentes niveles de educación básica.



A nivel nacional la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, obliga al Estado a garantizar el derecho a todo individuo a recibir educación, esta premisa se vio enriquecida con la modificación del artículo 3º constitucional en mayo de 1993, y la Ley Federal de Educación fue substituida por la Ley General de Educación en junio del mismo año

Mediante lo anterior se preserva la obligación del Estado a impartir educación laica y gratuita, se amplía la obligatoriedad a la educación secundaria, así como la educación preescolar para quien la solicite; considerando entonces a la educación básica integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria y por las modalidades de educación inicial, especial y de adultos; para todos los habitantes del país.

Por otra parte en la Ley General de Educación se reglamenta de manera amplia acerca de la calidad educativa, de la participación social, reconociendo el papel protagónico y profesional del magisterio en las innovaciones educativas

Para el caso específico de la educación especial, la política educativa nacional definida, representó una gran oportunidad de innovación y cambio, ya que por primera vez en su historia se le da reconocimiento legal de su existencia, así como una definición y orientación

La atención educativa a la diversidad de la población tiene su funcionamiento en el imperativo jurídico de la equidad. La Ley General es un ordenamiento que explicita la no exclusión de poblaciones o individuos, sobre lo que se plasma la calidad educativa del sistema educativo nacional

“En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 ha quedado plasmado el proceso gradual que amplía libertades educativas con un criterio educativo de justicia, logrando integrar con éxito al bien común de la educación básica a los menores con discapacidad, como se especifica en el apartado de la educación básica, estrategias y acciones en favor de la equidad”²⁴

Asimismo la actual administración del gobierno ha planteado diversos programas de políticas públicas para la atención a la desigualdad de oportunidades educativas de la población y para la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales de los alumnos con o sin discapacidad, considerando condición indispensable para lograr su integración a la sociedad, el promover la participación de manera integral en áreas de salud, educación, cultura, deportes, recreación y campo laboral, razón por la cual se ha implantado a nivel nacional una coordinación intersectorial concretada en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (DIF 1995)

Así la reformulación del Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia 1995-2000, constituye una pieza fundamental, a través de la cual se busca que tanto los niños mexicanos como las mujeres en edad reproductiva, cuenten con mejores expectativas y mejores condiciones de bienestar

“El Programa Nacional de Acción busca incidir en aquellas condiciones que afectan las posibilidades de desarrollo de los niños, por lo que ha definido varias tareas orientadas a mejorar los



niveles de educación, salud y saneamiento básico, así como de atención a menores en circunstancias especialmente difíciles. Para lograr este objetivo, todas las instituciones que participan en la comisión nacional de acción en favor de la infancia (el sector salud, educación inicial, preescolar, primaria y especial, el de la presidencia y el sistema de desarrollo integral de la familia), se han propuesto "doblar esfuerzos y trabajar conjuntamente para garantizar una política coordinada y eficaz" ²⁵

Para dar cumplimiento a los preceptos establecidos en los documentos que norman nuestra política nacional, la Dirección de Educación Especial elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México, en marzo de 1993, los puntos esenciales de su contenido se destacan a continuación:

- Terminar con un Sistema de Educación Paralelo, que además de ser éticamente inaceptable, inadecuado para posibilitar las condiciones de operar bajo la nueva concepción de calidad educativa y procurar una mayor cobertura a la población con necesidades educativas especiales

- Considerar a la educación especial como una MODALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, que requiere de un programa institucional que permite las equivalencias por los niveles educativos de educación preescolar, primaria y secundaria, abandonando así su condición segregadora

- Asumir los criterios de la CONCEPCION ACTUAL DE CALIDAD EDUCATIVA, en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad, ofrecer la atención a la demanda, bajo el criterio básico de ningún tipo de exclusión, género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etcétera.

- Establecer una GAMA DE OPCIONES GRADUALES DE INTEGRACIÓN, para que en una "escuela de calidad para todos" se cumpla con en el derecho de estos alumnos al acceso sin restricción a los ambientes más normalizados posibles, bajo programas de apoyo y seguimiento tanto para los alumnos, maestros y padres de familia. Es importante señalar que no se trata de cancelar los servicios de educación especial, incorporando de manera automática a la población con necesidades educativas especiales a las escuelas de educación regular.

En el propósito general de reordenar una educación básica para la diversidad, está la necesidad de que los servicios de educación especial dejarán de ser un sistema paralelo. La Integración Educativa está atendida como parte de la Educación Básica, compartiendo el mismo currículo, ampliado y flexible

La integración educativa forma parte substancial de las libertades básicas para acceder al bien común del currículo básico. La educación regular y la escuela especial forman parte de la diversidad de la Educación Básica. Para un menor con discapacidad, circular libremente entre una y otra escuela debe depender sólo de la circunstancia del éxito que pueda tener para acceder al currículo, en las mejores condiciones posibles que le sean ofrecidas en cada espacio escolar. Las posibilidades prácticas de acceso al currículo en una escuela regular, para un menor con discapacidad, es lo que se entiende por integración escolar



- Operar bajo el **MODELO EDUCATIVO**, dentro de los antecedentes que dan origen a la reorientación de los servicios de educación especial. Es importante destacar como han evolucionado los modelos de atención desde el asistencial, posteriormente el terapéutico y finalmente el educativo. Los tres modelos en realidad subexisten en educación especial, sin embargo como metas a mediano, corto y largo plazo, se han ido definiendo los ámbitos de acción y responsabilidad de los diversos sectores involucrados en la atención de las personas con discapacidad

- Como se hizo referencia en el mismo año (1993) en que fue planteado el Proyecto General de Educación Especial en México se modificó el artículo 3º constitucional y se promulgó la Ley General de Educación, lo cual dio un soporte jurídico fundamental al proyecto

- En el contexto de la transformación del Sistema Educativo Nacional y con base en el sustento legal, filosófico y técnico del proyecto general, en el Distrito Federal se inició un proceso importante para la reorientación del funcionamiento operativo de los servicios de Educación Especial, los cuales se han transformado de manera significativa tanto en su estructura como en la oferta educativa que brindan a la población con Necesidades Educativas Especiales. En el cuadro siguiente se plantean los sistemas anteriores y los actuales, así mismo se especifica el orden cronológico en que se han desarrollado las principales acciones para la reorientación

REORIENTACION OPERATIVA DE LOS SERVICIOS DE EDUCACION ESPECIAL.

ESQUEMA ANTERIOR	ESQUEMA ACTUAL
CENTRO DE ORIENTACIÓN EVALUACIÓN Y CANALIZACIÓN	UNIDAD DE ORIENTACIÓN AL PÚBLICO
UNIDAD DE GRUPOS INTEGRADOS A y B CENTRO DE ORIENTACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA CENTRO PSICOPEDAGÓGICO UNIDAD DE ATENCIÓN A CAPACIDADES SOBRESALIENTES.	UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR
CENTRO DE INTERVENCIÓN TEMPRANA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL CENTRO DE CAPACITACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL.	CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE



G. SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

CICLO ESCOLAR 1993-1994.

Considerando la importancia de la estructura operativa de la Dirección de Educación Especial la gestión para favorecer la integración educativa, se inició el Fortalecimiento de la Función de la Supervisión Escolar, desarrollando talleres de actualización y preparación para el cambio de estructura, conformaron equipos de supervisión, adscribiendo las funciones técnico-operativas y administrativas a la instancia de la supervisión como cuerpos colegiados

Se realizaron talleres de actualización y preparación con el personal directivo de los centros de trabajo para la implantación de los proyectos escolares. Como una de las innovaciones más significativas que representaron el asumir la integración educativa a fin de ofrecer los apoyos necesarios para posibilitarla así como para darle seguimiento, a través de la participación colegiada de todos los integrantes de los servicios educativos, fortaleciendo a su vez la figura de sus directivos como líderes técnicos responsables del proyecto educativo

Debido a los mínimos resultados que se obtuvieron de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), los cuales funcionaron como un comité de especialistas que canalizaba y daba seguimiento a la población que era integrada a la escuela regular, no estando directamente involucrados con la gestión de todas las instancias, se decidió reorientar completamente su funcionamiento, dejando la responsabilidad del seguimiento de los casos a las zonas de supervisión así como a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que iniciaban su funcionamiento, considerando su presencia e incidencia directa dentro de las escuelas regulares

CICLO ESCOLAR 1994-1995.

Considerando las necesidades de actualización de los docentes y directivos de los servicios educativos plasmados en los proyectos escolares y concentradas en los proyectos zonales, así como el marco de referencia, la conceptualización de las necesidades educativas especiales, el curriculum de educación básica y el proyecto general de educación especial en México, Se realizaron en el Distrito Federal, por cada una de las 41 zonas de supervisión y las seis coordinaciones regionales de operación talleres que se subdividieron cursos-taller para la inducción y preparación de todo el personal que participaba en los Grupos Integrados A, Grupos Especiales en Escuelas Regulares (Grupos B), Centros Psicopedagógicos, Unidades de Atención a Niños con Aptitudes y Capacidades Sobresalientes (UAS) y de los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), con la finalidad de integrar dichos servicios a Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), de los cuales se presenta su definición, propósitos, estrategias y acciones así como estructura organizacional en el tercer capítulo

Dicha transformación de recursos humanos y técnicos, particularmente de grupos Integrados A y B, represento un significativo incremento en la expansión de la USAER. Aunque la mayoría del personal adscrito a los Centros de Orientación Evaluación y Canalización, pasaron a formar parte de la USAER, se conservo una minima estructura de personal para continuar ofreciendo el servicio a través de las Unidades de Orientación al Público (UOP) con objeto de brindar orientación a los padres de



familia, maestros y cualquier persona que solicite servicios de educación especial, considerando las condiciones de atención para los alumnos y derivándolos a los servicios correspondientes, de acuerdo a los requerimientos de la población

CICLO ESCOLAR 1995-1996

La integración escolar no subordina la integración educativa al currículo básico, y se flexibiliza, con base a las mejores condiciones, la opción de la escuela regular de servicio escolarizado de educación especial. Es por ello que a partir de este ciclo, eliminando el currículo paralelo, se adopta el currículo de educación básica en todos los servicios escolarizados de educación especial.

Siguiendo una estrategia semejante para la inducción del personal de USAER, en cada zona de provisión se diseñaron y desarrollaron los cursos-taller necesarios para la preparación y actualización del personal de Escuelas de Educación Especial (E.E.), Centros de Intervención Temprana (C.I.T.), Centros de Capacitación de Educación Especial (C.E.C.A.D.E.E.), particularmente en el conocimiento y manejo del currículo de educación básica así como para las adecuaciones curriculares necesarias.

Considerando los aspectos básicos del proyecto general, preponderando el modelo educativo a operar en los servicios de educación especial, se reorientaron los Centros Psicopedagógicos (CPP) a USAER, de este modo dichos servicios pasan del modelo clínico o terapéutico que centraba al alumno como paciente y lo hacía responsable directo de su éxito o fracaso escolar al modelo educativo, conociendo que las dificultades de los alumnos y sus necesidades educativas especiales son relativas y dependen del nivel de aprendizaje, del contexto escolar, de la comunidad escolar, y de los recursos disponibles.

De los servicios escolarizados de educación especial, escuelas, centros de intervención y centros de capacitación, que atendían a la población por áreas, de deficiencia mental, ceguera, neuromotores, sordera, se reorientaron a los Centros de Atención Múltiple (CAM), con el propósito fundamental de que puedan acceder alumnos con cualquier tipo de discapacidad o necesidades educativas especiales, que no logren acceder al currículum o integrarse a centros educativos regulares.

Se elimina la certificación de estudios especiales, considerando que todos los alumnos están integrados al currículo de educación básica, ya sea en servicios especializados de educación especial o en centros educativos regulares.

Se reorienta el currículo de los servicios de capacitación y formación para el trabajo, de talleres oficiales a una estructura modular por competencias laborales, aunado a la apertura para la matrícula de alumnos con múltiples discapacidades en el área de capacitación de los Centros de Atención Múltiple.

En los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATIS), se están atendiendo alumnos con discapacidad por lo que la dirección de educación especial y la dirección general de centros de capacitación para el trabajo acuerdan colaborar estrechamente en las acciones que continúan fortaleciendo la integración de las personas a los centros regulares, así como el intercambio de



perencias y facilidades de su infraestructura para el beneficio de toda la población atendida en los servicios escolarizados de educación especial, recibiendo los apoyos y asesoría necesarios para ayudar en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

H. NUEVA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN.

El cambio en el enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación de calidad para todos, sin exclusión. Esto es, la integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: La equidad en la calidad de la educación básica

El proyecto de integración debe contar con dos acciones simultáneas: La escolar y la social. El modelo de atención educativo debe orientarse hacia una transición ordenada

La estrategia de integración para los sujetos con n.e.e. requiere de una acción integral. En salud, recreación y deporte, educación y asuntos laborales. De otro modo, difícilmente es posible una autonomía como ciudadanos productivos con todos los derechos y obligaciones ante la sociedad y el Estado

Otros países han creado organismos para coordinar esfuerzos públicos y privados para las personas con discapacidad. Algunos, lo han realizado desde ámbitos de desarrollo social como España, Venezuela, en Argentina se estableció un consejo presidencial para conjuntar esfuerzos intersectoriales.

En México, además de comprometer una educación básica para las personas con discapacidad el artículo 41 de la actual Ley General de Educación, recientemente se han adicionado al artículo 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de la Federación, el que sean consideradas la eliminación de barreras arquitectónicas en todos los edificios públicos y privados así como calles y banquetas, el tránsito y todos los ámbitos de concurrencia de personas

Esto, obviamente abarca escuelas regulares a las que acuden personas con discapacidad. También hay entidades de la República donde los congresos de los estados han incorporado iniciativas en este mismo sentido, tanto en el aspecto social como escolar

Es importante considerar que la integración de carácter estratégico de los sujetos con requerimientos especiales es la escolar y, aunque no debe reducirse a ella, deben girar en torno suyo los demás ámbitos de integración

La integración escolar cobró nueva dimensión en educación especial de América Latina y el Caribe, luego de Salamanca 1994 (España). Reordenarla a partir de este acontecimiento histórico, de centrarse en la discapacidad o enfocarse en las necesidades educativas especiales de los alumnos y su satisfacción en los centros educativos regulares, no está siendo tarea fácil para el concurso de los organismos educativos

Por lo tanto, todos los países de la región hacen esfuerzos extraordinarios para dar respuesta a



Integración Escolar, partiendo de diferentes instancias estratégicas de su sector educativo

Ante los nuevos retos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, incluido el anexo sobre los consejos de participación social, el 12 de mayo de 1993, los cambios al artículo 3º Constitucional y la actual Ley General de Educación, más que una nueva política de educación especial, se requiere incorporar la educación especial a la actual política de educación básica. (véase anexo)

Así vemos cómo el fin de la integración, es un principio ético, encaminado a reconocer el derecho que tienen los individuos para gozar de todos los beneficios que una sociedad ofrece y además de ser tratado como persona, no ha sido nuevo, lo que ha variado para llevarla a cabo son los medios o instrumentos utilizados para lograrlo

Específicamente en el ámbito educativo, educación especial ha sido el medio para integrar a los sujetos que por diversas causas (marginación, discapacidad física o mental, etcétera), se han visto privados del derecho a la educación. Como ejemplo, basta hacer una revisión de los diferentes proyectos que ha llevado a cabo la Dirección de Educación Especial, Clínica de Atención Integral por Cooperación, Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos y Escuelas de Educación Especial

Actualmente y debido a todo un movimiento gestado en el ámbito internacional (UNESCO 1983), se promueven tres principios que han dado un planteamiento sobre los medios para llevar a cabo la integración educativa. Escuela para todos, Atención a la diversidad e Integración los cuales se pretende sean de calidad. Considerando estas premisas de política educativa internacional y con la revisión del Sistema Educativo Nacional, se ha redefinido la política educativa en nuestro país para impulsar las acciones tendientes a la reestructuración del propio sistema

Ante esta situación Educación Especial se vio obligada a dar un giro en la instrumentación de esos fines para lo cual, implementó instancias operativas encaminadas a fortalecer el principio de integración adoptando concepciones innovadoras sobre las necesidades educativas especiales dándole un matiz de atención a la diversidad

Una de las instancias claves para la instrumentación de la reorientación educativa ha sido la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), desde la cual se pretende apoyar a la escuela en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (n e e.), y se le define como " la instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y administrativos en la atención de los alumnos con necesidad educativa especial dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que realiza la escuela regular " ²⁶



Los propósitos de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, son atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela, asesorar a los docentes para el planteamiento de estrategias, acciones y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de la población escolar y elevando la calidad educativa, así como proporcionar orientaciones a los padres de familia de la comunidad acerca de los apoyos que requieren los alumnos

“La USAER cuenta con un director, un equipo docente y un equipo paradocente, cuyo objetivo es el de analizar la problemática que presentan los alumnos con necesidades educativas especiales y establecer los programas de atención pedagógica que sean necesarios proporcionando asesoría al personal docente y a los padres de familia, con relación a los apoyos y estrategias necesarias para que los educandos accedan al currículum básico.”²⁷

Se pretende a partir de la conceptualización de una gestión colegiada que el personal que integra la USAER, participe como un equipo de profesionales que al servicio de la educación básica implanten acciones que inciden en la integración educativa y escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad

El equipo paradocente de la USAER, conforma un grupo multiprofesional que con estrategias propias de su disciplina de formación, construyen formas de detección, intervención y evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, de acuerdo con los docentes de los grupos de educación básica. Esta manera de concebir a la educación que se brinda en la escuela tiene amplias repercusiones en la planeación, la administración, en el desarrollo del proceso educativo, en el planteamiento curricular, en los fines educativos, en los contenidos, etcétera.

En el programa de desarrollo educativo 1995-2000 se pone énfasis en que al educar se pretende la transformación del ser humano a través de lograr la equidad en el acceso de oportunidades educativas, asegurar que la educación permanezca abierta para que generaciones futuras alienten la participación de los agentes que intervienen en el proceso educativo

Ante este nuevo enfoque, la educación básica se reestructura y por lo consiguiente la educación especial. En el aspecto legal, con la promulgación de la Ley General de Educación (1993) en su artículo 41 se reconoce la existencia de la Educación Especial, se define su ámbito de acción y su participación dentro de la educación básica

De igual manera, en el terreno teórico se está realizando una revisión profunda de conceptos tales como: el concepto de educación básica, el currículo, la gestión escolar, la atención a la diversidad y la conceptualización de las necesidades educativas especiales, concepto que si bien, es referido a la educación especial tiene significación y trascendencia para todo el sistema educativo

CAPÍTULO III

UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN
REGULAR PARA LA ATENCIÓN DE NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES.



A. ¿ QUÉ SON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ?

Para la comprensión de este termino n e e., es necesario retomar lo que son los fines de la educación, los cuales deben ser los mismos para todos , independientemente de las ventajas o ventajas de los niños, estos fines son

- a) "Aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo así como sus propias responsabilidades en él.
- b) Proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para encontrar un trabajo y este en disposición de controlar y dirigir su propia vida "28

Evidentemente, los niños se encuentran con diferentes obstáculos en su camino hacia ese fin; para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes, que la distancia que recorrerán no es larga, sin embargo en ellos cualquier progreso es significativo

Todos los niños requieren de ayuda para alcanzar los propósitos educativos, pues estos no los alcanzan, "espontáneamente", por lo tanto se considera que todos los alumnos tienen necesidades educativas, pero ocurre que hay alumnos que por determinadas circunstancias tendrán necesidades de ayudas especiales para alcanzar dichos propósitos es decir, tendrán necesidades educativas especiales (n e e) que en ocasiones podrán ser transitorias (n e e t) o que pueden ser permanentes (n e e p)

Necesidades educativas especiales transitorias. Estas necesidades sólo requieren de atención por un tiempo determinado para dar solución a la problemática del niño Estas son, bajo el concepto de disminución escolar, problemas emocionales, problemas conductuales, problemas de lenguaje (dislalias sustitución, alteración u omisión de los fonemas en general, se denominan dislalia)

Necesidades educativas especiales permanentes Estas necesidades requieren de atención permanente ya que se presentan en niños que tienen disminuciones visuales y auditivas, problemas neuromotores, daño cerebral, parálisis cerebral infantil

Estas necesidades educativas especiales pueden presentarse al interior de los sistemas educativos en la educación los cuales son

ESCUELA

Proceso enseñanza-aprendizaje Se explorará la manera de aprender de un alumno cómo realiza las actividades o tareas escolares, su manera de afrontar y responder ante los contenidos y situaciones en las que responde mejor Los indicadores para la búsqueda de esta información son



- "Condiciones físico- ambientales en las que trabaja con mayor comodidad
- Respuestas y preferencias ante el trabajo en grupo, trabajo en equipo o el trabajo individual
- Asignaturas, contenidos y actividades en las que muestra mayor interés; mayor participación o mayor dificultad
- Materiales didácticos que favorecen, entorpecen o motivan su aprendizaje
- Estrategias que el alumno utiliza para aprender y las formas que emplea para resolver los problemas que le plantea el maestro en el salón de clases"²⁹

Competencia Curricular: Se investigará en qué grado el alumno ha conseguido aprender contenidos considerados para ese momento de su escolarización, es decir, implica determinar que es capaz de hacer en relación con los objetivos y contenidos de las diferentes áreas del currículo. Los indicadores a considerar son

- "Conocimiento de los contenidos conceptuales de las asignaturas curriculares (conceptos, principios, sistemas, etc.)
- Utilización de procedimientos en la solución de problemas
- Desarrollo de valores y actitudes"³⁰

Relación maestro-alumno/alumno-alumno: Se buscará información referente a las características y tipos de interacción que se viven en el grupo y sobre la práctica del profesor. Para ello se consideran los siguientes indicadores

- "Pertinencia de la programación a las características del alumno.
- Apego al plan y los programas vigentes
- El compromiso del maestro respecto al grupo: sus pretensiones, la manera de tratar de alcanzar lo que se propone, la evaluación que hace de su trabajo
- Su concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Sus estrategias para la identificación y determinación de lo que hace falta a sus alumnos
- Formas de interacción promovidas para el desarrollo de las actividades escolares
- La adecuada o inadecuada forma de utilizar los recursos materiales y didácticos en el aula
- Formas de evaluación utilizadas por el maestro
- Características del grupo (número de alumnos, antecedentes escolares, familiares, etc)
- Condiciones físicas y materiales del aula
- Interacción grupal (subgrupos, roles, etcétera)"³¹

Metodología empleada: Se investigará de manera directa cuál es la metodología empleada por el maestro, la interacción que este propicia entre el alumno y los contenidos, los procedimientos y aspectos que considera para la evaluación y calificación

1. Hanks, La necesidad educativa, Espasa Calpe, 1975, p. 17

2. p. 30

3.



FAMILIA (Familia disfuncional-abandono, alcoholismo, drogadicción y maltrato)

Se recogerá información sobre aspectos del entorno familiar considerando los siguientes indicadores.

- "El alumno autonomía en la casa, formas de comunicación que utiliza, interacciones que establece con los distintos miembros de la familia, actitudes, aficiones y preferencias.
- La familia hábitos, rutinas, pautas de educación, actitudes y expectativas hacia el hijo, conocimiento de las características de su hijo, colaboración que se puede esperar de ella, condiciones y recursos de la vivienda familiar"³²

COMUNIDAD Ambiente desfavorable

Cabe mencionar que estas n.e.e. se dan también a nivel emocional como consecuencia de mal manejo al interior de los sistemas antes mencionados, provocando en el niño confusión, inseguridad, angustia, ansiedad, sumisión o total dependencia, etcétera

Decimos que un alumno tiene n.e.e. cuando por una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) su aprendizaje se encuentra afectado hasta el punto que son necesarios ajustes y/o adaptaciones al curriculum que le corresponde de acuerdo a su grado, de tal manera que pueda ir superando sus dificultades de acuerdo a sus características de aprendizaje

B. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Se considera que un alumno presenta n.e.e. cuando en relación a sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar por lo que a su proceso educativo requiere se incorporen mayores recursos y/o cursos diferentes, a fin de que logre los fines y propósitos planteados en él.

El concepto de n.e.e. no remite a una dificultad en particular, sino a los requerimientos educativos especiales que surgen de la interacción del alumno con el contenido en los contextos donde se desenvuelve

La atención a las n.e.e. sitúa al currículo escolar como eje de respuesta a las mismas, mitigando poner el acento normalizador sobre las condiciones del contexto escolar del alumno

En este sentido la atención de las n.e.e. conlleva transformaciones profundas en la estructura y funcionamiento de la educación regular y de la educación especial



Estas transformaciones llevan a reconocer nuevas formas (tanto en lo conceptual, como en lo organizativo) en la atención de los alumnos que requieren de educación especial, lo cual implica:

“ Reconocer que las dificultades de los alumnos surgen de la interacción entre sus características y las características de los contextos

Reconocer que las n e e son relativas y que dependen del nivel de aprendizaje de su grupo, de los recursos y de la política educativa.

Que se establezca una nueva relación entre la escuela regular y la educación especial.

Que la escuela regular asuma la responsabilidad de la atención de los alumnos con n e e

Que la atención a las n e e que los alumnos presentan sea durante el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares y en el contexto en el que se desarrolla dicho proceso

Que sea considerado, como marco para la Intervención el curriculum de la educación básica.

Que se aprovechen los recursos de la escuela regular y se enriquezcan con los de la educación especial para responder, de manera cada vez más efectiva, a las necesidades de los alumnos ”³³

C. NUEVAS IDEAS SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Dichas transformaciones han llevado al concepto de escuela integradora. El reto con que enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades graves

El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños, con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras

Las nuevas ideas sobre n e e incorporan los principios ya aprobados de una pedagogía diferenciada de la que todos los niños y niñas se pueden beneficiar. Da por sentado que todas las



Las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño positiva para todos los alumnos y, como consecuencia, para toda la sociedad. Por lo tanto se ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias recurrentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que "lo que sirve para uno sirve para todos".

Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad enfocada en las personas que respeten tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante mucho tiempo, los problemas de las personas con discapacidad han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencia!

La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración, la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades.

En este contexto en el que los alumnos que tienen n.e.e. puedan avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social.

Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo en común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también de los compañeros, padres, familias y voluntarios.

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias.

En las escuelas integradoras, los niños con n.e.e. deben recibir todo apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con n.e.e. y sus compañeros.

En este sentido, la atención de las n.e.e. conlleva transformaciones profundas en la estructura y funcionamiento de la educación regular y de la educación especial asimismo, implica modificaciones de ajuste y adecuación en el Sistema Educativo Nacional.



La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que a continuación se presenta, constituye la propuesta para el inicio de la reorganización de la educación especial con miras a elevar la calidad de la educación y brindar apoyo a los alumnos que presentan n e e

D. UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER).

Definición

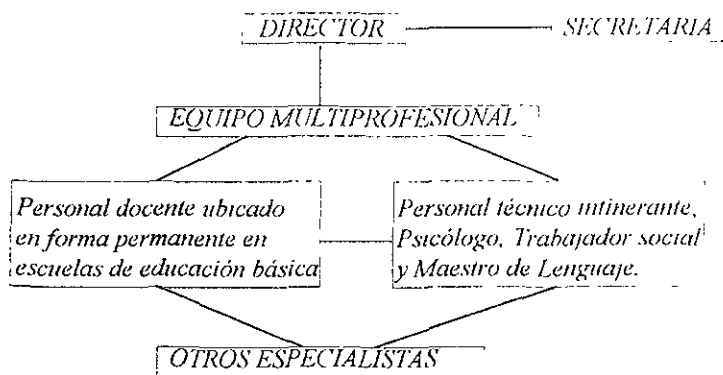
“La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, es la instancia técnico-operativa que Educación Especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos metodológicos en la atención de los alumnos con n.e.e dentro del ámbito de las escuelas de Educación Básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar”³⁴

Propósitos.

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

I Estructura Organizativa de la USAER

La estructura organizativa de la USAER esta integrada básicamente por un director, secretaria, maestra de aprendizaje, psicólogo, maestra de lenguaje y trabajadora social. Además cuando las necesidades educativas de la población escolar así lo requieran, la USAER puede contar con otros especialistas (en trastornos neuromotores, deficiencia mental, hipoacúsicos, cvidentes y débiles visuales, etcétera)



El personal de la USAER se organiza con base en las siguientes orientaciones. El personal está adscrito y tiene como centro de trabajo la USAER correspondiente, su lugar de desempeño son las escuelas primarias, que en promedio son cinco. El apoyo que se brinda es a los alumnos de primero a sexto grado que presentan n e e, al personal de la escuela y a los padres de familia.

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 los alumnos que presenten n e e para la orientación a los padres y maestros.

En cada escuela se ubica en promedio dos maestros de aprendizaje, mientras así se requiera, el resto del personal (Directora, Psicóloga, Maestra de lenguaje y Trabajadora Social) organizarán sus actividades, a partir de las acciones que se diseñen en los planes de intervención delimitados por cada una de las escuelas. Por ello la asistencia a las escuelas, por parte de este personal está en función de la puesta en marcha de dichas acciones. Este equipo de profesionistas juega un papel de suma importancia como impulsores y promotores de cambios.

Los cambios que se promueven deben reconocer la complejidad de los contextos familiar, escolar y aula con el objeto de diseñar y construir estrategias y recursos para intervenir en ellos.

En dicho reconocimiento es preciso tener un enfoque común, bajo el cual sean abordados estos contextos, y se logre intervenir de manera pertinente y oportuna.

Además, es necesaria la coordinación estrecha entre el personal de la USAER y de la escuela regular que posibilite la toma de decisiones conjuntas que redunden en la satisfacción de n e e de la población escolar.



Para la puesta en marcha de las acciones de la evaluación, intervención y orientación de la USAER deberán realizarse, en forma permanente acciones de sensibilización y gestión escolar, lo cual permitirá establecer las condiciones que favorezcan la realización del proceso de atención a los alumnos con n.e.e.

2 Estructura Técnica de la USAER

La estructura técnica de la USAER está conformada por la evaluación de las n.e.e., la intervención y la orientación al personal de la escuela regular y a los padres de familia.

Estos se ven como progresos, a través de los cuales se brinda el apoyo a la escuela primaria, en la atención de las n.e.e.

3 Acciones y Estrategias en la USAER

El desarrollo de la intervención psicopedagógica y de la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia, así como las acciones que de ellas se desprenden, serán responsabilidad de todo el personal de la USAER.

La intervención psicopedagógica podrá desarrollarse en el grupo regular y/o en el aula de apoyo. La opción del aula de apoyo y/o del grupo regular se elegirá a partir de reconocer las n.e.e. de los alumnos y de las circunstancias del proceso enseñanza-aprendizaje que se vive en la escuela.

La orientación al personal y a los padres de familia, constituye otra estrategia para la atención a las n.e.e. de los alumnos; y tiene por objeto proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos, considerando además las necesidades que expresan tanto maestros como padres de familia y los aspectos que se identifiquen como necesarios de reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta a las n.e.e. de los alumnos.

Para el desarrollo de la orientación se tendrá en cuenta la relación directa de maestro-padre de familia, también se aprovecharán las formas de organización establecidas en la escuela tales como consejos técnicos, consejos de participación social y asociación de padres de familia, escatando el trabajo colegiado y el proyecto escolar.

Las principales estrategias de la Unidad son

- Atender alumnos con necesidades educativas especiales dentro de su ámbito escolar, en el aula regular y/o de apoyo
- Partir del currículum de educación básica
- Establecer corresponsabilidad entre los docentes y el equipo paraprofesional



- Orientar a los padres de familia.”³⁵

Las principales acciones encomendadas a la USAER se describen a continuación

- “Determinar las necesidades educativas de los alumnos a nivel grupal y de los que presentan n.e.e en particular.
- Revisar y analizar el currículum de educación básica.”
- Aplicar el perfil grupal que permita identificar las características de la población por grupo con relación al currículum de educación básica
- Analizar y aplicar los materiales derivados del currículum en la actividad cotidiana
- Acordar con el docente de grupo las estrategias de atención y evaluación de los alumnos en el 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
- Participar en las reuniones de consejo técnico consultivo de la USAER y de la escuela de educación básica donde está inmerso ”³⁶

4 Proceso de Atención en la USAER

El proceso de atención en la USAER comienza con la evaluación inicial, en ella se consideran dos momentos. La detección de alumnos y la determinación de sus necesidades educativas especiales.

Mediante la detección se identifica a los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares y que requieren de un mayor apoyo pedagógico y/o de otra naturaleza, ya que debido a sus características de aprendizaje, demandan apoyos específicos diferentes a los que requieren sus compañeros del grado escolar.

A partir de la detección se procederá a la determinación de las n.e.e de los alumnos, mediante la implementación de estrategias e instrumentos diseñados para tal efecto.

La determinación de las n.e.e derivará hacia 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

b p. 48

De acuerdo a las n.e.e del alumno se realizan adecuaciones curriculares, por lo tanto es importante realizar un análisis y una revisión del currículum de educación básica.

Jim. P. 35-39



diminuto o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares y el contexto escolar, atendiendo a sus necesidades.

En la planeación de la Intervención se definirán las adecuaciones curriculares que deberán realizarse y el espacio donde se instrumentará la intervención psicopedagógica.

Durante el desarrollo de la intervención psicopedagógica se realizará la evaluación continua como una acción que permita, de manera permanente, revisar la pertinencia de las acciones planeadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño del alumno en su campo, y efectuar así los ajustes de las estrategias de la intervención. La evaluación continua deberá señalar la necesidad de un servicio complementario, de la canalización del alumno o el tipo de atención.

Cuando el caso amerita el término de la intervención, lo que significará retirar los apoyos que se estaban otorgando al alumno, al maestro y/o a los padres de familia, se iniciará el proceso de seguimiento, el cual permitirá reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar y actuar conforme las necesidades que vaya presentando.

Otra alternativa a la que puede derivar la información de la evaluación inicial es la de proporcionar al alumno un servicio de carácter complementario, ya sea en un servicio de educación especial en turno alterno, donde se le proporcionará un apoyo pedagógico complementario, manteniendo en el turno contrario la asistencia a su escuela regular, o bien, a un servicio de carácter asistencial como lo puede ser de salud o recreación que favorezca su desarrollo.

Los resultados de la evaluación inicial también pueden determinar la canalización del alumno a un servicio de educación especial de carácter indispensable, para atender sus necesidades cuando a que la escuela regular no logró responder a ellas y no cuenta con los medios y apoyos suficientes para proporcionarle una atención adecuada. En el caso de que se realice la canalización al alumno, deberá elaborarse un informe en el cual se incluyan los resultados de la evaluación, los motivos de la canalización y las recomendaciones u observaciones para el manejo del caso. La canalización del alumno no implica la imposibilidad de que en otro momento, en otras circunstancias, el alumno pueda ser integrado a la escuela de educación básica regular.

Cabe mencionar que todo el personal de la USAER estará comprometido, desde las etapas de detección de los alumnos con necesidades educativas especiales hasta el término de la intervención, a realizar un trabajo de orientación tanto al personal de la escuela regular como a todos los padres de familia que tienen a sus hijos en dicha escuela.

Por lo que se refiere a las orientaciones al personal de la escuela regular, estas girarán en torno al proceso de trabajo de la USAER y al análisis de los factores que repercuten en el aprendizaje de los alumnos para que, en la medida de lo posible, se generen alternativas de atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos.



La orientación a los padres de familia consistirá en proporcionar información respecto al trabajo que realiza el personal de la USAER en la escuela regular, en lo concerniente a la atención que recibirán sus hijos, ya sea en un grupo regular o en el aula de apoyo, de la misma manera se informará de la evolución que presentan sus aprendizajes, finalmente, se brindarán sugerencias sobre diversas actividades educativas a desarrollar en el hogar, con ello, se remarca la importancia de su participación, junto con el personal de la escuela, para mejorar la educación de sus hijos.

Para la puesta en marcha de las estrategias de intervención y orientación de la USAER es imprescindible realizar acciones de difusión, sensibilización y gestión escolar dentro de la escuela y la zona escolar. Esto permitirá establecer condiciones que favorezcan el proceso de atención a los alumnos con n.e.e., promoviendo actitudes y valores solidarios en el conjunto de la sociedad.

Así la USAER representa una nueva relación entre los servicios de educación especial y los servicios de educación regular en el marco de la educación básica. Por ello, en el camino hacia la atención a las n.e.e. y de la reestructuración del Sistema Educativo Nacional, la USAER es una estrategia a partir de la cual tendrán que ajustarse las otras instancias de la educación especial (servicio de carácter complementario y servicio de carácter indispensable) para ponerse a disposición de la educación básica en atención de las n.e.e., 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 currículum de la educación básica y de la adecuación 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 n.e.e. que se presenten en los servicios escolares.

CAPÍTULO IV

DETERMINACIÓN E INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA DE NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES.



A. DEFINICIÓN DE LA DETERMINACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

La Determinación de Necesidades Educativas Especiales (D N E E) es un proceso de trabajo en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar orientaciones e instrumentos de trabajo a los maestros que permitan modificar el conflicto planteado”³⁷

Bajo este enfoque, la D N E E nos permite un trabajo amplio que abarca desde la intervención puntual e individualizada en relación a los alumnos con problemas, hasta la reflexión en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje mismo. Así podemos decir que se trata de un proceso complejo y coherente, que progresa, partiendo de la intervención concreta referida al niño con problemas, en la dirección de una mayor incidencia y repercusión en las aulas y en la misma escuela.

En este planteamiento nos interesa resaltar algunos aspectos. Un primer concepto que se manifiesta es la idea de proceso, opuesta a la de intervención puntual. Hablamos de proceso porque se trata de una secuencia de actuaciones, sin que en muchos casos se pueda marcar un fin claramente delimitado, que tienden a la transformación de una situación inicial.

Otra noción implícita en la D N E E es el análisis de las dificultades del alumno en el marco escolar. En esta valoración, intervienen como mínimo tres profesionales. En primer lugar, el psicólogo y el pedagogo como especialistas, pero también, y eso es muy importante, el maestro, que es quien conoce al alumno en situaciones cotidianas de aprendizaje.

Ambos profesionales trabajan estrechamente y se corresponsabilizan del proceso de conocimiento y valoración de las dificultades del alumno. En otros términos, en la D N E E la exploración de la problemática del alumno no recae únicamente en el pedagogo, si bien éste es el elemento esencial, sino que también se hace partícipe al maestro, que aporta una visión complementaria fundamental.

Otro aspecto que es importante resaltar, aunque puede ser reiterativo, es que el contexto de la D N E E está en la escuela. Esto quiere decir que, tanto en lo que se refiere a la demanda inicial, generalmente manifestada por el maestro, como al desarrollo y al objetivo último del proceso, no hemos de perder de vista que el trabajo se ha centrado en la situación escolar. Hay que recordar que el asesoramiento pedagógico tiene sentido en la medida que intenta colaborar con el maestro en la resolución, más o menos inmediata, de los problemas que a este se le plantean en su práctica docente.



Es importante remarcar que esta toma de posición no deja de lado, el conocimiento y el trabajo en otros ámbitos en los que se inserta el alumno, como la familia e incluso la comunidad social. En concreto, por lo que se refiere a la familia, la D.N.E.E puede alcanzar también además de la atención, dado el caso de que la petición de ayuda provenga de la familia, un primer conocimiento de las problemáticas familiares, algunas orientaciones y hasta incluso, si viene al caso, las derivaciones a Centros de Salud Mental. Por lo tanto, es importante matizar que, si bien, el conocimiento y las modificaciones del sistema familiar puedan tener una importancia capital, a pesar de ello las ayudas pedagógicas a las familias siempre se enmarcan en una actuación más amplia, que es conseguir la mejora del alumno en la propia familia, evidentemente, pero también en la situación escolar. Dicho de otra manera, en una perspectiva pedagógica el trabajo con familias se puede considerar fundamental e indispensable para modificar las actuaciones de algunos alumnos, pero, así y todo, este trabajo tan sólo constituirá una parte del diagnóstico, ya que éste se centrará sobre todo en el conocimiento y cambio de la situación escolar.

De una manera más lejana, otro campo a que hace referencia la D.N.E.E es la comunidad social del sujeto. En este sentido, es importante manifestar que nuestro trabajo se coordina con el de otros profesionales que intervienen a nivel social.

Como vemos la D.N.E.E reposa sobre diversos sujetos y sistemas muy interrelacionados.

A continuación se expone una reflexión respecto a cada uno de estos sujetos o sistemas que, de forma más directa, están influyendo en el alumno. Se intenta definirlos, no en toda su amplitud, y se considera cómo interviene cada uno de estos sistemas en la D.N.E.E. Nos estamos refiriendo a la escuela, al profesor, al alumno, a la familia y al pedagogo.

B. SUJETOS Y SISTEMAS IMPLICADOS EN LA DETERMINACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

La Escuela

Es conveniente aclarar previamente que cuando nos referimos a escuela, o institución escolar nos referimos esencialmente a la escuela pública, ya que es nuestro contexto habitual de trabajo, el que mejor conocemos y podemos tomar como referencia.

La escuela, como institución social, puede considerarse de forma amplia, siguiendo la teoría sistémica como un sistema abierto que comparte funciones y se interrelaciona con otros sistemas que integran todo el entorno social.



De entre estos sistemas, es el familiar el que adquiere una entidad más relevante en el tema educativo y así, en la actualidad vemos la escuela y a la familia en interrelación continua, aunque no siempre se consiguen actuaciones adecuadas, ya que muchas veces actúan como sistemas contrapuestos más que como sistemas complementarios. Esta diferenciación quizá venga marcada e que la escuela es un organismo por el cual muchas otras organizaciones hacen confluír exigencias y actuaciones diversas muchas veces no coordinadas e incluso aparentemente contrapuestas. En la práctica diaria se puede constatar cómo las diferentes administraciones local, autonómica, estatal; plantean a la escuela objetivos diversos que pueden dispersar sus actuaciones. Así mismo, los padres desde diferentes niveles socioculturales, suelen esperar de la escuela tareas educativas muy diversas.

A nivel interno, la escuela puede convertirse en una institución potenciadora o bien, al contrario, puede ser fuente de conflictos según como estén estructurados y se relacionen los diferentes niveles jerárquicos o subsistemas, como el equipo directivo, los ciclos o niveles, entre otros.

En escuelas públicas los cambios de educadores son frecuentes y ello repercute en el sentido de que la institución tenga dificultades para consolidarse en un proyecto común o desarrollar a corto y mediano plazo, por lo tanto, las escuelas son instituciones que pasan por momentos evolutivos diferentes.

En otro nivel, la sociedad otorga a la escuela la misión de educar e instruir a los alumnos a fin y efecto de que se integren lo más plenamente posible como seres individuales y con criterio propio para abordar temas diferentes, tanto lo relativo a su madurez personal como los referidos a su integración social. Por tanto, la escuela no puede actuar por su cuenta, hay otro sistema más amplio, la administración del Estado, en el que está inmersa y que es el que propone los objetivos mínimos que ha de conseguir cada alumno al acabar la enseñanza obligatoria. Así podemos considerar que, por lo que se refiere a los objetivos finales, la escuela tiende a la homogeneización. Además, el actual sistema de niveles que agrupa a los alumnos por edades, refuerza todavía más esta posible uniformización de los alumnos. También hay otros elementos que ayudan al tratamiento igualitario de los alumnos, como son, entre otros, el tipo de formación básica que reciben los educadores, la sobrecarga de gestión escolar que padecen, determinar el tiempo dedicado a la revisión de la práctica educativa y, finalmente, cierta tradición e inercia en el modo de abordar los problemas didácticos, que consiste en considerar sobre todo lo que es genérico y común frente a las necesidades individuales y particulares.

Paralelamente, se habla del concepto de diversidad, pero en realidad esta idea se concibe poco, al menos aparentemente, con los objetivos globales mínimos del sistema educativo que, como hemos dicho, inducen al tratamiento igualitario de los alumnos. A menudo, en la práctica cada maestro individualmente o cada grupo de maestros tiene que contemplar esta problemática y tiene que buscar soluciones adecuadas a las necesidades del alumno, es el criterio a seguir en la redacción del rendimiento de los alumnos con dificultades.



Estos y otros temas tendrán que replantearse para poder superar esta tendencia de la escuela a la homogeneización y hacerla realmente abierta a la diversidad

Cuando trabajamos en un caso concreto, el enfoque ha de ser diferente según la escuela como pedagogos, antes de abordar un caso, problema o tema pedagógico, debemos tener en cuenta en qué momento de evolución se encuentra la escuela, qué grado de madurez ha conseguido y cómo entiende el proceso educativo en un contexto realista

Nuestra actuación en la escuela y, más concretamente, en los casos que presentan dificultades, también puede estar mediatizada por el planteamiento que se haga la escuela del tratamiento de la diversidad y por la posibilidad que tenga de ser flexible. En general, según la forma en que la escuela entienda estos conceptos, hará que se pueda ayudar a los alumnos con dificultades

Para finalizar, se ha señalado que la escuela tiene una función social, que es preparar a los alumnos para hacer frente a los futuros requerimientos de su comunidad. También se ha valorado la posibilidad de desarrollar una escuela integradora y respetuosa con las individualidades, y que al mismo tiempo consiga unos buenos niveles de formación. Estamos convencidos de que cada escuela puede plantearse y de hecho muchas lo están haciendo, el tema de la educación en la diversidad de forma colectiva

El Profesor.

La estructura actual del sistema educativo, y reforma de la enseñanza, sitúa al maestro como un profesional que ha de pertenecer y actuar en diferentes subsistemas al mismo tiempo

Por el hecho de trabajar en una escuela concreta, se presupone que esta inmerso en una comunidad determinada con sus características socio-culturales y económicas particulares. Igualmente, en el interior de la escuela ha de situarse como mínimo en un ciclo, un nivel y un grupo-clase, al mismo tiempo que forma parte de un claustro de profesores. La acción educativa de la escuela no puede designarse de las funciones educativas que tienen los padres de los alumnos y, consecuentemente, el profesor ha de mantener contacto con ellos. Además, dependiendo de la escuela, puede formar parte de otros grupos, como seminarios, grupos de trabajo, comisiones, departamentos, sea en el interior de la escuela o bien en actividades desarrolladas entre diversos centros de una misma comunidad educativa

La influencia que estos subsistemas ejercerán mutuamente, dependerá del grado de cohesión del centro, de la dinámica que ha creado a lo largo de su historia, del grado de madurez de la institución, del grado de comunicación en cuanto a los temas pedagógicos y también de las circunstancias e intereses particulares de cada uno de los profesores



Por lo tanto, el maestro tiene la responsabilidad de potenciar el desarrollo de todos sus alumnos mediante el aprendizaje de una serie de diversos contenidos, valores y hábitos. El maestro, al mismo tiempo que recibe presiones en el sentido de cambiar actitudes asimiladas adicionalmente por la sociedad (por ejemplo, la demanda de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales cuando la sociedad es segregadora), también siente que su tarea es poco importante y poco valorada. Esta contradicción se vive constantemente en los centros y provoca muchos problemas en la práctica diaria.

El papel que se solicita al maestro en la situación de enseñanza-aprendizaje es el de una actuación constante, con intervenciones para todo el grupo de clase y para cada uno de los alumnos en particular. Esto es un poco difícil, pero lo es más cuando se añade la demanda que tenemos de que hay que observar sistemáticamente el proceso que desarrollan los alumnos en el aprendizaje para poder intervenir en el proceso con una ayuda educativa adecuada.

A continuación se mencionan algunos comentarios con respecto a las representaciones y vivencias que pueden provocar los alumnos con dificultades a los maestros.

En toda situación de interacción intervienen gran cantidad de aspectos que son difíciles de controlar (desde la comunicación que se establece, hasta las representaciones mutuas). Muchas veces la impresión del maestro ante un alumno que no aprende es la de fracaso (más o menos implícito) como profesional. La respuesta que el maestro dé a este sentimiento dependerá mucho de sus características propias y de su historia personal, de la ayuda que pueden proporcionarle los compañeros de la escuela, de su formación profesional y conocimientos como maestro, de sus concepciones y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, descubrimos que hay muchos modos de responder al hecho de encontrarse con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y/o de comportamiento: desentenderse y defenderse ante la angustia que les provocan cuando el problema, angustiarse y buscar ayudas desorganizadamente, reflexionar y buscar ayudas con los conocimientos y recursos propios del maestro, buscar ayudas de profesionales externos a la escuela, aprovechar los recursos que tienen otros profesionales de la escuela, etcétera. Todos podríamos ejemplificar estas diversas situaciones.

Otro aspecto que consideramos importante resaltar que las demandas que llegan varían en función del modo en que el maestro haya vivido la situación, y también del modo en que éste perciba la intervención del pedagogo. Nos encontramos con que, a veces, la demanda se ha hecho después de que el maestro haya realizado un proceso de elaboración y maduración de la ayuda que quiere solicitar.

Otras veces la demanda es ambigua y confusa y hay que ayudar a clarificarla. También nos encontramos en situaciones en que lo que hace el maestro es depositar el problema y las angustias que provoca el alumno para que el psicólogo se encargue de él y lo libre de responsabilidades.



También, sin embargo, se trata de buscar un aliado que le ayude a compartir las responsabilidades y preocupaciones, intentando buscar con él nuevas estrategias de trabajo que permitan movilizar la situación. Del mismo modo, hay profesionales a los que les ha interesado *dir colaboración para conseguir una mayor información sobre el alumno que le permitiera bajar mejor y ampliar así su conocimiento del problema.*

En todas estas situaciones lo más importante es que el pedagogo aprenda a entender la demanda hecha, que se establezca una situación de comunicación que lo permita y que adecue la respuesta a la solicitud afectada, definiendo el papel que puede y quiere llevar a cabo

El alumno.

Quando hablamos de un alumno de una escuela, entendemos que estamos refiriéndonos a una persona que juega uno de los diferentes roles que tienen lugar durante la vida (hijo, nieto, amigo..) Así, consideramos que es importante no perder de vista la globalidad de la persona intentando no verlo nada más como alumno olvidando los otros sistemas en que está inmerso (familia, grupo-clase, escuela)

Ante todo, el niño está incluido en dos sistemas diferenciados: la escuela y la familia. Para el niño es muy importante la relación que establezca él en cada uno de los sistemas, y también las interrelaciones entre los dos. La visión que cada uno de estos sistemas tenga del niño será determinante para la definición del papel que el niño jugará en casa y/o en la escuela. Es decir, se le considera que un niño presenta o no dificultades dependiendo de su contexto externo: el grado de adaptación a la realidad de estos sistemas hará que el niño sea considerado diferente, normal, o con dificultades

Asimismo, hemos señalado que nuestra concepción del alumno es eminentemente constructiva. Consideramos al alumno como un sujeto que elabora su conocimiento y su evolución personal a partir de atribuir un sentido propio y genuino a las situaciones que vive y de las cuales aprende. En este proceso de crecimiento, tiene un papel primordial la capacidad de autonomía, de reflexión y de interacción constante con los otros sujetos de la comunidad

En el modelo de intervención, se acepta de entrada la designación del niño con dificultades como causa del problema porque pensamos que es así como lo siente el maestro, y que es el motivo que le provoca angustia y bloqueo. De todas formas, lo que intentamos es ampliar siempre el campo de observación, es decir, mostrar una visión más amplia de la situación teniendo en cuenta la valoración del niño como persona en relación con un grupo-clase y sobre todo desde las perspectivas de sus habilidades y no de sus carencias. Así se puede hacer referencia a otros aspectos, como la relación con los aprendizajes, con los compañeros, con su núcleo familiar y social. En este sentido, por ejemplo, puede ser interesante la formación que la familia aporta sobre el momento de su ciclo vital y sobre las relaciones que se establecen en su interior



Cuando trabajamos con un alumno que según el maestro presenta problemas en la escuela, raramente es muy importante identificar sus necesidades educativas, sociales y familiares.

Intentemos definir sus necesidades educativas y dar respuesta a la preocupación y solicitud del maestro. También, en muchos casos, buscamos ayuda en otras vertientes como son, por ejemplo, el campo de la alimentación o el de la protección. Se trata de identificar cuáles son las necesidades que necesita el alumno para poder iniciar un proceso de recuperación de sus habilidades. Nuestras orientaciones se centran en darle más instrumentos de abordaje de un área de aprendizaje concreta, lograr que se relacione con otros alumnos de su edad, y darle más ejemplos de referencia.

Cabe mencionar, que hay diversos caminos a través de los cuales se puede producir un aprendizaje, y, por tanto, se trata de aprender a movilizar algún punto de la situación del alumno, actuando en un contexto determinado de trabajo.

La Familia.

En este apartado se darán a conocer algunas nociones básicas sobre cómo se conceptúa la familia desde el punto de vista sistémico. Después se analizará la relación entre las familias que enfrentan dificultades en un momento determinado, y analizaremos también nuestro papel como psicólogos y la relación que tienen con nosotros en el contexto escolar.

“ La familia como sistema tiene una función psicosocial de proteger a sus miembros y una función social de transmitir y favorecer la adaptación a la cultura existente ”

Cada familia como todo sistema, tiene una estructura determinada que se organiza a partir de las demandas, interacciones y comunicaciones que se dan en su interior y con el exterior. Esta estructura se forma a partir de las pautas transaccionales de la familia, que se repiten e informan sobre el modo, el momento y con quién tiene que relacionarse cada uno ”

Estas pautas regulan el funcionamiento de la familia, que intenta mantenerlas todo el tiempo que puede. Cuando, a causa de factores externos o internos, se dan desviaciones de estas pautas, la familia puede oponer resistencia al cambio por miedo de romper su equilibrio.

A veces, esta resistencia se manifiesta en uno de los miembros de la familia mediante un comportamiento que tiene la función de detener momentáneamente la evolución y de perpetuar las pautas transaccionales existentes.



Sin embargo, para poder avanzar, la estructura familiar tiene que poder adaptarse a circunstancias nuevas y transformar determinadas pautas sin dejar de constituir un marco de referencia para sus miembros

Dentro de la familia hay diferentes subsistemas (pareja, hijos) y al mismo tiempo, se relaciona con sistemas sociales diversos. Entre todos estos sistemas y subsistemas sabemos que existen unos límites más o menos rígidos o flexibles, que protegen el funcionamiento y el mantenimiento de la estructura

Para desarrollarse de manera funcional, la familia ha de proteger la integridad del sistema total y la autonomía de sus diferentes subsistemas. Tiene que haber un grado correcto de permeabilidad en estos límites, tanto un extremo como el otro (familia desunida con límites muy rígidos y poco permeables o familia aglutinada con límites poco claros o difusos) pueden, en principio, generar dificultades

Tal como ya hemos mencionado, la familia tiene un ciclo vital constituido por momentos particulares que presentan cierta regularidad (matrimonio, nacimiento de primer hijo, abandono del hogar familiar por parte de los hijos.) y repercuten en sus reglas, estructuras y límites

Cabe mencionar que en estos momentos de cambio se producen resistencias y tensiones que a veces se manifiestan en uno de los miembros a través de un síntoma. De esta forma se evita el cambio y se mantiene el equilibrio de un modo rígido

Otras veces el síntoma sirve para dar un toque de alerta a la familia para elaborar y preparar el cambio de manera gradual.

Otro aspecto importante en una familia es su ideología y el contexto histórico y familiar. Las familias van creando su identidad y manera de ver a partir de las ideologías, creencias e historias anteriores. Estas se transmiten de un modo u otro a la familia actual, que elige y se identifica con algunos aspectos o imágenes determinados. Hay que tener en cuenta y respetar el contexto de la familia en que intervenimos, pero es necesario detectar cuándo este aspecto puede estar contribuyendo a las dificultades de un niño determinado

Hasta ahora se ha intentado explicar aspectos y características de la familia desde la perspectiva sistémica; a continuación se darán a conocer las relaciones y las expectativas que la familia y la escuela tienen entre ellas

La escuela y la familia son dos sistemas que tradicionalmente han estado bastante alejados, a pesar de que tienen frecuentes relaciones o interacciones, ya sea a nivel más institucional (asociación de padres, consejo escolar.) o a nivel individual (relación familia-maestro). A veces la escuela se ha reservado y se ha apropiado demasiado su papel educativo, que se realiza dentro de la familia



Es decir, se han separado las funciones de la una y la otra, razón por la cual no se aprovecha suficientemente la colaboración entre las dos para conseguir determinados objetivos de una manera común.

A veces, en la escuela, debido al control que la sociedad y concretamente, los padres tienen sobre ella, se han producido resistencias y rivalidades que no favorecen un buen entendimiento.

Por otra parte, la familia puede adoptar actitudes muy diferentes en cuanto a la escuela, determinadas por sus experiencias y creencias previas (contexto de la familia), por el momento evolutivo en que se encuentra y por funcionamiento y estructura. Hay familias, por ejemplo, que no han tenido experiencias previas con la escuela y que cuando el hijo inicia su escolaridad depositan el papel de la educación en la escuela y toman una actitud de sumisión y total dependencia, asumiendo una ignorancia total en los temas educativos. Otras, en cambio, viven la escuela como una institución fundamentalmente represora y normativa, esperando que a través de ella su hijo adquiera unos hábitos y se adopte a las normas sociales y valores que ellos mismos no han sabido transmitir. Otras familias son conscientes de la corresponsabilidad en la tarea educativa y solicitan la coordinación y colaboración con los maestros para ayudar a sus hijos.

El niño, naturalmente articulará sus expectativas en torno a modelos e informaciones que la familia le proporcione, iniciará su escolaridad con estos condicionamientos.

Para que el niño se adapte bien a la escuela, se sienta progresivamente seguro y dé un sentido a las actividades que realiza, es importante que la familia tenga y muestre cierta confianza en la escuela, se sienta tranquila cuando deja a su hijo, tenga interés y curiosidad, y valore sus adquisiciones y avances.

A veces, cuando el niño presenta determinadas dificultades, esta confianza se hace más difícil o incluso esta confianza no se da nunca. En estos casos, a menudo se actúa de un modo contrapuesto y se contribuye a la confusión y a la inseguridad del niño. La angustia y ansiedad de padres y maestros infieren en la relación y el niño se ve perjudicado. En este sentido, nosotros, como pedagogos que estamos un poco fuera de lo que pasa en el aula, podemos ayudar a los aplicados a desculpabilizarse y analizar más objetivamente lo que está pasando. Es necesario realizar una labor de acercamiento de los dos sistemas (escuela/familia), ayudar a buscar canales más fluidos de comunicación y colaboración con ellos para plantearse y establecer compromisos y acuerdos mínimos para desbloquear la situación.

La visión lineal y casual de la realidad está muy presente en todos los ámbitos en que intervenimos y es necesario buscar y aportar explicaciones más interactivas y circulares que hagan posible el replanteamiento de las relaciones mutuas sin la necesidad de definir las causas ni buscar culpables.



Conviene hacer una observación, y es importante procurar destacar las patologías, también deben concentrar los esfuerzos en escoger los puntos más positivos a partir de los cuales se debe empezar a trabajar para mejorar la situación inicial

Todas las familias pasan por problemas y dificultades en determinados momentos de su desarrollo evolutivo. Unas lo solucionan por sí mismas tras una etapa de crisis, otras piden ayuda, y otras, en cambio, se instalan en comportamientos determinados (síntomas) en alguno de sus miembros para mantener el equilibrio de todo el sistema de una manera rígida.

Es importante creer y tener confianza en las posibilidades de la familia para poder ayudar, a veces con una pequeña ayuda del exterior de la familia se ve más claramente su funcionamiento, se motiviza determinados problemas y tiene más capacidad para avanzar o cambiar. El profundo respeto y confianza en ella y en sus posibilidades permitirá sin crear excesivos temores de pérdida su equilibrio.

También hemos de tener presente que en nuestro trabajo con familias desde el marco escolar, la relación con ellas está muy mediatizada e influida por las actitudes, comunicaciones y acciones que manifiestan en relación con nosotros los maestros de la escuela. El modo, por ejemplo, en que un maestro explica a unos padres de qué manera hemos intervenido, como psicopedagogos, en relación con los problemas de su hijo, puede condicionar y crear expectativas adecuadas sobre nuestra intervención.

Al margen de esta mediatización de nuestra relación con los padres, ellos también tienen su propia visión y expectativas sobre nuestro papel y la función que tenemos con la escuela. Se hace indispensable, por lo tanto, explicarles nuestro rol dentro de la escuela con claridad, porque ya como hemos llegado al punto actual, y definir la relación que mantendremos a partir de este punto para conocernos y hacernos escuchar hay que sentir curiosidad e interés por su manera de hacer, valorar los aspectos positivos que han conseguido y tener confianza en su ayuda y colaboración. Nos facilitarían que nos acepten sin recelo y nos ayudará a conectarnos a ellos como un sistema y establecer un entendimiento básico y primordial de cara a plantearnos pequeños cambios conjuntamente.

El Pedagogo

Como Pedagogos nos hallamos implicados en diversos sistemas (el propio equipo, la escuela y las diferentes administraciones de las cuales podemos depender) y nos relacionamos y coordinamos con otros ciclos de la escuela, servicios municipales, autónomos diversos, centros de salud mental, asociaciones de padres, de alumnos, etcétera.

De aquí se desprende la gran complejidad de nuestro campo de intervención, complejidad que, además, es necesario aceptar, considerar y poder analizar para que nos aporte una visión más amplia y global de las diferentes situaciones en que tenemos que actuar.



De todas formas, aunque nos encontramos en diferentes sistemas y realizamos actividades diferentes niveles, nuestro contexto principal de intervención es la escuela. Trabajamos periódicamente para abordar problemas y colaborar en las demandas que nos haga la escuela.

El hecho de estar a la vez dentro y fuera de la escuela es difícil a veces, y puede crear cierta confusión, ya que podemos ser considerados como elementos que están dentro del sistema y otras veces nos hallamos fuera.

Tal como nos planteamos la labor actualmente, esta situación es necesaria y enriquecedora, que pensamos que si solo nos situáramos dentro de la escuela, podríamos caer fácilmente en un nivel homeostático y equilibrador.

Por otro lado, si solo fuéramos un elemento exterior, perderíamos todo el conocimiento de la institución que ahora tenemos, y tendríamos dificultades para contextualizar nuestra acción.

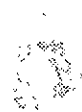
Autas y características que el pedagogo tiene que respetar en su trabajo dentro de las escuelas.

Establecer un contexto de colaboración con los maestros y la escuela frente a cualquier objetivo que nos planteemos. Nos definimos como complementarios de los maestros para intentar resolver, discutir o conseguir determinadas situaciones, necesitamos su información y conocimiento que desde el momento que se nos solicita tenemos que establecer una colaboración eficaz.

Otra característica importante es la necesidad de definir las relaciones que establecemos con los otros con claridad, sin aceptar definiciones que sean confusas o anómalas. Se trata de explicar y aclarar cuál es nuestro ámbito de actuación, en qué contexto trabajamos, en qué cosas podemos ayudar y en cuales no, qué puede aportar su colaboración como maestros, cómo entendemos nuestro trabajo, de que manera nos condicionan a veces las respectivas dependencias laborales, cómo pensamos establecer la colaboración en el trabajo, cuáles son las responsabilidades respectivas.

Para abordar un trabajo de colaboración es necesario también establecer relaciones constructivas con los maestros y otras personas con las que trabajamos.

Si partimos de las bases referenciales constructivistas, estaremos de acuerdo en que cualquier proceso de transformación se construye desde dentro, desde la dinámica interna de los propios sujetos. Por ello es necesario que tengamos siempre muy presentes estas ideas en nuestra actuación cotidiana con los maestros. Desde un primer momento también nosotros tendremos que construir la relación y colaboración con los maestros. Hemos de partir, por tanto, de lo que aporta el maestro para poder ir más allá, no hay que pretender cambiar las cosas desde fuera sin que la escuela o el maestro hayan sentido la necesidad ni la hayan explotado mínimamente. Pensamos que mediante la colaboración conjunta en determinadas tareas, tanto el maestro como nosotros aprendemos de esta interacción y podemos intentar avanzar conjuntamente.



Esta visión constructiva de las relaciones nos aporta más dinamismo y confianza en el cambio, se trata de buscar estrategias pertinentes y adecuadas para realizarla. La presencia continuada dentro de la escuela nos ayuda a conocerla bien y a poder ir colaborando de un modo creto, pero continuo, en su renovación y en la realización de cambios.

Como ya se mencionó anteriormente, hay que respetar la claridad en las comunicaciones con los otros y potenciar también, dentro de la escuela comunicaciones claras y funcionales evitando intuimos confusión en las relaciones.

De esta forma, aunque nos situemos en un pequeño núcleo de la institución y estemos haciendo un trabajo determinado, estamos mostrando y favoreciendo un tipo de relación clara y funcional.

Dentro de la escuela hay que respetar además su funcionamiento y los canales de comunicación de los que se ha dotado, potenciarlos si hace falta para evitar la desorientación con información o comunicaciones paralelas.

Gran parte de nuestra labor se centra en colaborar con la escuela en relación a determinados alumnos que presentan dificultades en su proceso educativo, ya sea a nivel de aprendizaje o a nivel relacional.

A continuación profundizaremos más en las funciones del pedagogo.

Funciones del pedagogo en relación con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

En relación con estos alumnos, colaboramos de diversos modos: según cual sea la demanda del maestro (replantearse cambios en su práctica, buscar ayuda exterior, y orientar a la familia), en función de la valoración de las necesidades tras haber realizado la determinación y finalmente en función del análisis de las circunstancias de los diferentes sistemas (Familia-Escuela-torno) y más concretamente del sistema clase (número de alumnos, nivel, características socioculturales de los alumnos y características del maestro). La función que tenemos en este bajo conjunto depende de estas variables, pero básicamente unos ejes fundamentales. La escuela cuando nos deriva un niño con n e e espera que colaboremos para que este alumno que presenta dificultades pueda obtener una atención mas individualizada, es decir, nos pide que atendamos las necesidades del niño y ayudemos al maestro y a la misma escuela a encontrar soluciones y estrategias para que el alumno pueda avanzar y adaptarse al ritmo establecido. La escuela espera que nosotros la ayudemos a desarrollar una enseñanza mas individualizada y adaptada a los diferentes sujetos, en estos casos cumplimos un papel de apoyo, de colaboración en el proceso de individualización de la enseñanza.



Como ya se mencionó anteriormente la escuela tiende y esta completamente justificado por organización, infraestructura y finalidades a homogeneizar la enseñanza y, con mucha frecuencia, alumnos que podrían seguir correctamente y con éxito su proceso educativo si recibieran la ayuda educativa adecuada, quedan etiquetados o señalados como "Especiales" porque no siguen el ritmo general en un momento determinado

La escuela es consciente de este hecho, pero a menudo no dispone de infraestructura, formación o estrategias para adaptar su enseñanza a estos alumnos. En este sentido, pensamos que los psicólogos son unos profesionales que contribuyen a reforzar el papel individualizador de la escuela frente a su tendencia de homogeneización. Nosotros como pedagogos también colaboramos con la escuela para potenciar todas las propuestas y cambios que se planteen para superar más esta diversidad y prepararse para acogerla

Otra función que tenemos en relación con los alumnos que presentan n.e.e es la de ofrecer al maestro la posibilidad de compartir la responsabilidad que siente ante determinados alumnos con n.e.e

En consecuencia el pedagogo tiene que aportar una visión diferente, tiene que ampliar el tiempo de observación en relación con el alumno y ayudar a plantear respuestas pertinentes. Es importante que el pedagogo observe y analice al alumno en diferentes contextos (Clase, recreo, familia, etcétera) y que pueda ver las relaciones e interacciones que establece con unos y otros maestros, compañeros, padres y hermanos) sin estar tan influido por la situación y conducción del grupo-clase. De esta forma se pueden relativizar determinados problemas, destacar aspectos positivos que quedan encubiertos y restituir el conflicto en un contexto más amplio que tenga en cuenta toda su globalidad. Cabe mencionar que es importante pensar y buscar conjuntamente instrumentos y estrategias para ayudar al niño a desarrollarse

En otro nivel, es evidente que los psicólogos partan de un determinado enfoque teórico, aportando también puntos de vista en el trabajo de orientar diariamente a los educadores. Así, por ejemplo cuando comentamos con un maestro las n.e.e y la situación concreta de un alumno, lo vemos desde nuestra perspectiva, es decir, desde un punto de vista dinámico y constructivo. A veces, la coincidencia de lenguajes entre psicólogo, maestro y pedagogo en lo que se refiere al hecho educativo permite que la comunicación entre estos profesionales sea fácil, dando diferentes puntos de vista para llegar a acuerdos y bases comunes en relación a como tendrían que plantearse acciones educativas

Para concluir este apartado es importante resumir que la finalidad básica de nuestro trabajo consiste en ayudar a promover cambios, ya sea cuando intervenimos en relación a problemas que la escuela nos plantea (individuales, de grupo o metodológicos), como también cuando colaboramos para mejorar las condiciones, los recursos y la enseñanza realizando una tarea eventiva que haga que disminuyan los problemas con los que se encuentra la escuela y nosotros



C. RECURSOS PARA LA DETERMINACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Al hablar de los recursos para la D N E.E no nos referimos la aplicación única de formatos neales ya que es fundamental el empleo de técnicas que objetiva y concretamente arrojen nformación útil al proceso que posibilita una acción inmediata con el alumno, que de manera ontinua, participativa e interactiva den como resultado lo que el alumno ha aprendido, lo que le alta y las dificultades en que se encuentra

Así, la selección de instrumentos y estrategias permiten la evaluación con mayor profundidad del desarrollo del alumno y su aplicación dependerá de cada situación. Para ello tilizamos:

- a) La entrevista.
- b) La observación.
- c) La revisión de trabajo.

a) LA ENTREVISTA: Permite reunir información sobre algunos aspectos del sujeto y el contexto en que se desenvuelve aula-escuela-familia, esta información depende del informante y recoge la información de manera directa

b) LA OBSERVACIÓN: Ofrece la posibilidad de obtener información sobre algunos aspectos del alumno y del contexto aula-escuela y permite el contacto de situaciones en las cuales los hechos se expresan. Para ello se da orden a la participación, se anticipa el propósito y enfoque de ésta tomando en cuenta características y circunstancias particulares que determinen la necesidad. Por lo tanto permanentemente utilizarán este recurso docentes y paradocentes

c) LA REVISIÓN DE TRABAJOS Este proceso permite el análisis de las producciones del niño que realiza en torno a tareas escolares, con esto se pueden determinar los contenidos que el alumno ha aprendido y la evolución que ha logrado en un periodo de tiempo determinado, así como las estrategias que emplea y las dificultades que representa

Puede reconocerse con la revisión de trabajos la metodología empleada por el maestro, las formas de interacción que éste propicia con el alumno y el contenido, procedimientos y aspectos que considera para evaluar y calificar. Esta revisión es periódica para reconocer el desempeño y evolución del alumno, complementando con comentarios del maestro y del propio niño

Despues de recabada la información se procedera a su analisis con miras a explicar la interacción entre el proceso de aprendizaje del alumno y los tres grandes sistemas en los



se encuentra inmerso (Familia, escuela y comunidad) así como cada uno de los sujetos involucrados en estos; por lo tanto, deberán identificarse los aspectos y características, ya sea favoreciendo o dificultando el aprendizaje, mismas que permitan conocer el aprendizaje de los alumnos para ello es necesario establecer la situación particular en la que se encuentra el alumno, a través de la participación del equipo multiprofesional, el cual retoma los siguientes puntos

- "Psicología - Análisis cualitativo en las posibilidades del pensamiento del sujeto, competencia cognoscitiva, estilo de aprendizaje, competencia curricular, aprendizaje y desarrollo

- Lenguaje - sistema que el alumno utiliza para su comunicación, competencia lingüística y gramática, aspecto fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y pragmático

- Trabajo social.- Proceso y seguimiento de integración, adaptación e inserción social

- Directores y docentes.- Análisis de aspecto de su desarrollo cognitivo, aprendizajes previos, aprendizajes básicos, análisis de contenidos, propósitos del currículo y competencia curricular.

- Maestro de aprendizaje.- Atiende a la población con n e e , participando en el proceso enseñanza-aprendizaje para facilitar su integración educativa y escolar"³⁹

CARACTERÍSTICAS DE LA DETERMINACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Hasta aquí se han explicado los sistemas implicados en la D N E E , y se han comentado algunos aspectos sobre los agentes que intervienen A continuación se mostrarán algunas de las características generales de este tipo de determinación, que se derivan de la explicación anterior.

La D N E E. es un proceso en el que muchas veces es difícil marcar el final de la intervención como en todo proceso, frecuentemente es necesario revisar el desarrollo de las orientaciones proporcionadas. Así el seguimiento del caso se convierte en cierto modo en una prolongación de la tarea, dado que aporta nuevas informaciones y nuevas pistas a partir de las cuales se puede ir desarrollando el programa de intervención

En la D N E E el agente derivador es habitualmente el maestro, ya que él es quien señala el problema y solicita la intervención del otro profesional, en nuestro caso, es importante enfocar la tarea bajo una perspectiva de corresponsabilidad y coparticipación de los profesionales en el abordaje del problema planteado



La D.N.E.E. se desarrolla en el interior de la escuela y por lo tanto es necesaria una *textualización*. Este hecho supone, un enfoque institucional de la intervención y la elaboración de instrumentos propios más vinculados a la situación escolar, analizando y teniendo en cuenta no sólo la organización formal de la institución, sino la multiplicidad de relaciones que se han ido formando en el transcurso de los años de funcionamiento de cada centro. Así mismo, la aplicación institucional significa que los multiprofesionales se sitúan en alguno de los núcleos organizados de la escuela para colaborar en tareas pedagógicas. En cuanto a la elaboración de instrumentos propios, es importante resaltar la idoneidad de la observación y en concreto, la observación de clase; en efecto esta nos permite conocer y actuar sobre los aspectos fundamentales del contexto escolar, como son, las interacciones personales, los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos, los aspectos metodológicos y de organización.

La D.N.E.E. se desarrolla en la escuela, ayudando no sólo al alumno, sino también al propio maestro y a la institución escolar, ya que estos elementos están fuertemente interrelacionados, en estos términos, no se refiere únicamente a la prescripción de orientaciones para alumnos en concreto, sino que trata otros temas de carácter más general que se derivan de las discusiones sobre alumnos con dificultades del desarrollo de las orientaciones y también la puesta en común, dudas o interrogantes sobre cuestiones didácticas. De este modo se consigue no solamente ayudar a resolver problemas concretos, sino incidir de una manera más preventiva e institucional evitando que aparezcan otros.

-La D.N.E.E. se centra en el conocimiento de sujetos que están inmersos en una situación de enseñanza y aprendizaje. En nuestro caso concreto, consideramos al alumno como un sujeto de aprendizaje, capaz de ir elaborando su propio conocimiento, mediante su actividad y su reflexión crítica y a través de la colaboración con los otros.

-La D.N.E.E. ha de referirse por lo que atañe al currículo escolar, a los aprendizajes previos, las actuaciones y estrategias de intervención adecuadas a las necesidades, incidiendo en los aprendizajes básicos y competencia curricular.

-La D.N.E.E. modifica las manifestaciones de los conflictos que se expresan en el ámbito escolar. Otros tipos de intervenciones dirigidos a mejorar aspectos de la personalidad del alumno, como pueden ser las actuaciones con las familias o bien los tratamientos psicológicos, se entienden como un cierto soporte de la tarea educativa de la escuela.

-La D.N.E.E. acerca y consigue comunicación fundamental y operativa entre dos sistemas fundamentales para el alumno, la familia y la escuela, esta tarea se suele realizar durante el mismo proceso, comentando y analizando aspectos que puedan ayudar en el proceso de la comprensión profunda de la tarea que se realiza en torno al alumno.

-Finalmente en la D.N.E.E., el equipo paradocente, juega un papel fundamental, no únicamente como elemento de asesoramiento y de ayuda al alumno y al maestro sino como un agente que puede provocar rigidez o por el contrario cambios positivos en la organización escolar. Así a de



El observador de sí mismo, de las reacciones que provoca, de los cambios o estancamientos que producen y, a la vez de las influencias que recibe para ir resituándose de esta forma, en función del desarrollo de la intervención psicopedagógica

Así es cómo el pedagogo se inscribe como un profesional más en las actividades de la escuela, y como tal profesional participa conjuntamente con los maestros en los proyectos de trabajo establecidos. De modo general, la D.N.E.E se entiende bajo esta visión, es decir, como un compromiso de trabajo conjunto entre el pedagogo y el maestro. Es obvio que la determinación que emitirá sobre el alumno será de utilidad para el maestro, pero hay que remarcar que, a la vez, la precisión que éste tenga en la demanda, como también las informaciones que vaya aportando a lo largo del proceso, ayudarán al pedagogo a enfocar de forma correcta la interpretación del caso. Así el trabajo se enfocará desde el primer momento como un proyecto de trabajo conjunto, donde el pedagogo tendrá un papel primordial y el maestro colaborará en la medida en que conoce acerca del niño. Es importante que los educadores conozcan esta necesidad de colaboración mutua, como también el tipo de trabajo que desarrollará el pedagogo y los objetivos que persigue. De esta forma, como hemos podido comprobar a lo largo de este apartado, se favorece la implicación del maestro en todo proceso.

En la D.N.E.E. hay que distinguir diferentes fases o elementos: demanda o indicación del problema por parte del maestro o, excepcionalmente, de los padres; entrevista con el maestro y entrevista con los padres; revisión de los trabajos de clase; exploración individual; orientaciones y seguimiento de la intervención psicopedagógica.

E. CONCEPTUALIZACIÓN DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

“La intervención psicopedagógica se concibe como un proceso a partir del cual se pretende modificar o compensar las condiciones y características de los contextos y los alumnos con n e c. Es a través de la intervención que se pretende incorporar, modificar y reunir recursos y estrategias en la escuela, con los cuales se amplíe la oferta educativa y se propicie la integración de los alumnos a la misma, lo que permitirá construir una escuela que facilite el logro de los fines educativos con calidad y que atienda a la diversidad.”⁴⁰

Se reconocen como sujetos de la intervención a los alumnos con n e c, a la escuela y a los padres de familia.

Con la escuela se pretende incorporar, reunir, modificar recursos y estrategias que incidan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje para ampliar la oferta educativa y mejorar la calidad de la educación con equidad. Con los maestros se pretende apoyar, orientar y cooperar para el desempeño de sus funciones docentes mejorando la calidad de la enseñanza y encontrando soluciones adecuadas y viables. Con los alumnos se ofrece apoyo a aquellos que presenten n e c.

⁴⁰ David Zúñiga, Andrea et al. (Ant.) Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. D.G.E.E. México, 1998, p. 2.



el contexto escolar. Con los padres se establece un vínculo entre la familia y la escuela que mita compartir la responsabilidad en el logro de los fines educativos.

Se reconoce como marco para la intervención la conceptualización de las n e e, desde nde:

Se responsabiliza a la escuela de la atención de los alumnos

Se reconoce que la necesidad educativa especial relativa e interactiva respecto a los recursos y características con las que cuentan los diferentes contextos; aula, escuela y familia, en donde se desarrollan las acciones educativas.

Se reconoce que el eje para la intervención es el currículo, sus fines, contenidos, enfoques, modos, relaciones y límites, tanto del diseño curricular, como de su desarrollo.

Por lo anterior es fundamental el acuerdo y la corresponsabilidad de las acciones entre el personal de la escuela y el de la USAER para

La definición de las necesidades de apoyo

Definir las acciones, su desarrollo, su evaluación y seguimiento

Se consideran como espacio para la intervención a la escuela, el aula y la relación de la familia para el logro de los fines educativos, además de reconocer el compromiso compartido entre los involucrados para construir alternativas educativas para los alumnos con n e e

A través de la intervención las acciones tienen continuidad y relación, se establecen acuerdos entre profesores y se concretizan estrategias, recursos y acciones de un conjunto de personas y estructuras incorporadas dentro de la escuela que no pueden desarrollarse de forma aislada y no sólo sobre alguno de los que participan en ella, por lo que la intervención es tarea de un equipo de trabajo conformado por una maestra de aprendizaje, una psicóloga, una maestra de lenguaje, una trabajadora social, coordinados por un director, en corresponsabilidad con la escuela primaria. Este equipo de trabajo reúne una serie de recursos y estrategias, propone acciones y opta espacios para brindar el apoyo a la escuela en la atención a las n e e

Es interesante señalar ante todo, que entendemos la intervención psicopedagógica como una labor que contribuye a poner soluciones a determinados problemas y a evitar que aparezcan más, al mismo tiempo que se colabora con la escuela para que la enseñanza que en ella se imparte esté cada vez más adaptada a las necesidades reales del alumno y de la sociedad en general.

El pedagogo tiene como misión potenciar el cambio en situaciones disfuncionales procurando aportar una ayuda a las demandas que se le hacen, desde su perspectiva y formación profesional.



Así es cómo el trabajo con alumnos que presentan dificultades se convierte de hecho en el básico de intervención en la escuela. Cada vez estamos más convencidos de que el trabajo colaborativo y de discusión que se hace con los maestros a través de un caso concreto tiene sí mismo un carácter preventivo y no meramente asistencial. Si esta colaboración aporta más conocimientos y comprensión sobre la manera como aprende, vive y se relaciona un alumno en concreto, ese mayor conocimiento seguro que se extiende a más alumnos y, a la larga, en la práctica se plantea la enseñanza en general. Por lo tanto se trata de dar un carácter preventivo y psicopedagógico tanto a las intervenciones con los alumnos que presentan dificultades como a las más ligadas a trabajos con grupos de maestros, el peso que se puede otorgar a uno y otro modo de trabajo dependerá de cada institución. En consecuencia con estas ideas, los objetivos específicos que nos proponemos están muy ligados a la realidad concreta en la que nos encontramos: evitamos en lo posible que éstos sean demasiado omnipotentes y por el contrario parece importante aprender a aceptar con humildad las posibilidades de cambio que podemos encontrar en las situaciones en las que nos encontremos.

F. PROCESO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Es un proceso fundamental de la atención que ofrece la USAER para apoyar a la educación regular en el proceso educativo de los alumnos con necesidades especiales.

La intervención es un proceso en el cual a partir de la realización de diferentes acciones y la utilización de recursos educativos complementarios, se modifican o compensan las acciones características del alumno y del contexto donde se desenvuelven, con el propósito de satisfacer sus necesidades.

El proceso de intervención considera tres momentos.

- 1 Planeación de la intervención
- 2 Desarrollo de la intervención
- 3 Término de la intervención y seguimiento

Estos momentos se encuentran estrechamente vinculados, entre sí y con el proceso de evaluación.

La intervención constituye un continuo de acciones ligadas a través de la evaluación, ya que es la evaluación la que reúne y a la vez distingue los tres momentos, el de planeación se inicia a partir de los insumos de la evaluación que al reunirse y ordenarse dan pauta a la definición de los propósitos, al diseño de las estrategias y acciones, a la organización y definición de los recursos y estrategias. En el momento del desarrollo de la intervención, la evaluación está ligada al desarrollo de las acciones y permite, de manera continua, ajustar la planeación de la intervención y es la relación entre evaluación e intervención la que permite definir el momento en el que se retiran los apoyos y se inicia el seguimiento.



Las condiciones de cada una de las escuelas en las que la USAER desarrolla sus acciones reflejan una serie de complejidades particulares. Si bien se rige por fines generales, por un currículo nacional, por un calendario común, etcétera, en realidad, la escuela se concretiza, de manera particular, con formas de organización y estrategias de comunicación particulares.

La escuela es una institución con fines y propósitos que cumplir, dados y asumidos. En ella se dan una serie de relaciones e interrelaciones, formas de organización y comunicación entre sus miembros. Todos estos elementos deben tomarse en cuenta para la intervención y en este sentido, la USAER podrá constituirse como un apoyo real a la escuela regular.

I - Planeación de la Intervención

“La planeación de la intervención, como parte del proceso, alude a la organización de las acciones, estrategias y recursos con los que el personal de la USAER brinda apoyo a cada escuela con la intención de dar respuesta a las necesidades reconocidas por el propio personal de la escuela en el desarrollo del proceso educativo.”⁴¹

Cabe señalar que todas las necesidades reconocidas por el personal de la escuela algunas podrán ser satisfechas mediante el apoyo que la USAER pueda ofrecer. Y estas necesidades serán aquellas que se ubiquen en la línea de las necesidades abarcando para su satisfacción, el trabajo con el personal de la escuela, los padres de familia y los alumnos, teniendo como marco el currículo escolar. Vista de esta manera, las necesidades de la escuela a satisfacer con el apoyo de la USAER requieren ser “negociadas” a partir de lo que la propia USAER puede ofrecer.

De esta manera se pretende que el apoyo de la USAER forme parte, cada vez de manera más orgánica, del proyecto escolar de cada escuela y las necesidades y sus alternativas de solución sean producto de un trabajo compartido.

Ahora bien, el proyecto educativo de la escuela no es estático ni alude solo al inicio del ciclo escolar, así también las necesidades de apoyo hacia la escuela (por parte del personal de la USAER) pueden ser detectadas desde el inicio y durante el ciclo escolar, pudiendo transformarse y con ello determinar el ajuste de las estrategias desarrolladas hasta determinado momento, o bien un cambio de estrategia para hacerla más abarcativa o para incidir mayormente en determinadas condiciones y características del alumno y/o del contexto escolar y familiar.

La definición de acciones que apoyen a la escuela implica el reconocimiento de la enseñanza y el aprendizaje como dimensiones, en las cuales existen participantes y relaciones entre estos.



Bajo esta consideración es importante señalar que ambos, comparten características que propician la relación indisoluble entre la enseñanza y el aprendizaje, tales como

- Ser un proceso.
- Ser producto de interacciones entre maestros, alumnos y entre ambos
- Considerar al currículo como el eje de su desarrollo

Por lo tanto las acciones, estrategias y recursos que se determinan serán dirigidos, tanto a la enseñanza, como al aprendizaje y en consecuencia ambos serán enriquecidos

Así, la intervención no es solamente una serie de acciones destinadas a resolver la problemática del alumno, sino además incidirá en el proceso de enseñanza y en la familia, a través de la orientación al personal de la escuela y a los padres

- El Plan de la Intervención.

Existe un plan de intervención para cada escuela que al plasmarlo por escrito se constituye como instrumento en el cual se reúnen y ordenan las intenciones del personal de la USAER, así como los acuerdos y compromisos establecidos con el personal de la escuela

En el plan de la intervención quedará por escrito la organización del personal de la unidad y la programación de las acciones y estrategias con las que se proponen responder a las necesidades detectadas.

Para ello se reconoce un momento de planeación de la intervención y un momento de programación de las acciones y estrategias, ambos momentos se encuentran interrelacionados entre sí y tienen como punto de partida a la Determinación de Necesidades.

En la planeación y programación de la intervención se determinan los propósitos, los participantes, los contenidos, acciones, estrategias y los responsables de la realización de las acciones, así como los tiempos estimados por el logro de propósitos

Elaborar un plan de intervención por escuela implica reconocer en la misma necesidades en diferentes dimensiones: la enseñanza y el aprendizaje, que al reunirlos permiten construir y compartir propósitos que guíen las intenciones de los responsables, para satisfacer las necesidades reconocidas en estas dimensiones, en cada escuela

Cuando hablamos de planeación reconocemos un momento donde el personal de la unidad, responsable de brindar el apoyo a cada escuela, comparte las necesidades reconocidas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Dicho personal diseña estrategias y acciones, definiendo propósitos y compartiendo la responsabilidad para brindar el apoyo



El plan de la intervención es tarea de un equipo de personas que reúnen los recursos con los que cuentan y diseñan los que requieren de manera común para realizar la tarea que les corresponde.

Definir estrategias y acciones implica corresponsabilizar a la escuela del diseño, desarrollo y evaluación de las mismas. En cada escuela coexisten diferentes estrategias que contemplan a los maestros, padres de familia y alumnos. Cada estrategia se reconocerá como parte integrante del plan de intervención y responde en alguna medida a los propósitos de dicho plan.

Definir a los responsables de las acciones y estrategias implica hacer de la globalidad de las acciones una responsabilidad particular en el desarrollo de las acciones que corresponden a cada uno de los especialistas y que han sido acordados en forma conjunta.

La planeación se caracteriza por la definición de espacios y recursos. Deberá partir de conocer un punto de vinculación con los propósitos reconocidos en común, ya que al hacerlo se tendrá en cuenta la determinación de necesidades de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje.

Definir espacios es algo más que definir un lugar, es acordar con el personal de la escuela hacer reales los tiempos y los lugares para el desarrollo de las acciones, al mismo tiempo que el personal de la USAER se organiza para dar respuesta a las necesidades.

Significa tomar en cuenta las necesidades, las características de los contextos, las formas de organización del personal de la USAER en función de los compromisos establecidos con las escuelas y las implicaciones de intervenir en el aula regular o en el aula de apoyo y las implicaciones que esta definición tiene para la escuela. Implica un flexibilizando la organización al rebasar el aula de apoyo, implica que la escuela reconoce como espacios para USAER los que faciliten el desarrollo sistemático de las acciones y estrategias y facilita la integración de los alumnos a su grupo y a su escuela y a lo que en ella se desarrolla.

Al reconocer al currículo como eje total del trabajo en el grupo como para la intervención el personal de la USAER nos permite:

- Encontrar una búsqueda común de fines, de contenidos, de límites, de relación entre los contenidos, de secuencias, de globalidades, etcétera.
- Incorporar en el análisis de las prácticas docentes las concepciones sobre los contenidos, estrategias metodológicas y las formas en que se concretiza esto en el aula.
- Encontrar un punto de enlace entre la naturaleza de los contenidos, como recursos conceptuales, para incorporarlos a las prácticas docentes y reunirlos con la socialización de las temáticas.



Entender la naturaleza misma del currículo en su doble dimensión (diseño y desarrollo) y identificarlo como el punto de enlace entre la planeación y el desarrollo de la intervención

El currículo es concebido como diseño y como desarrollo

Como diseño que concreta el proyecto educativo que la sociedad define para un determinado nivel educativo. Y precisa tanto los aspectos del desarrollo del alumno que deben promoverse como los aprendizajes específicos que han de lograrse, el plan y los programas ha considerar, tanto para la enseñanza y el aprendizaje, así como para el apoyo de la USAER

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

De lo que cada alumno aprende y no aprende, de la manera en que lo hace y la forma en que interactúa con los demás, con los contenidos, las actividades propuestas y/o realizadas y con los libros de texto y los recursos con los que cuenta en el aula. Es decir con la dimensión de la enseñanza y el aprendizaje concreto en el aula. El desarrollo del currículo se expresa en cada aula, espacios donde se manifiestan las interacciones cognoscitivas y sociales entre el maestro y los alumnos y de estos entre sí respecto a los contenidos escolares

Tanto el currículo en su diseño como en desarrollo tendrá que tomar en cuenta en el proceso de evaluación y en la intervención con los alumnos que presentan necesidades así como para la orientación a padres y maestros.

2 -Desarrollo de la Intervención

El desarrollo de la intervención es precisamente, la puesta en marcha de las acciones definidas en la planeación, es la concreción de la atención, es la ejecución de las actividades, es la puesta en marcha de los recursos, estrategias con las cuales se planteo satisfacer las necesidades detectadas

Además, la concreción de la coordinación de haceres entre el personal de la USAER y el de la escuela regular, es la manifestación, a través de los hechos, de la vinculación entre estas instancias. "Es el momento en que la educación especial, forma su carácter de modalidad en apoyar a la escuela regular, a través del servicio que brinda la USAER."

Durante el desarrollo de la intervención se concretan los elementos de la planeación y se realiza la evaluación de la atención para identificar la satisfacción, o no de las necesidades, la pertinencia de las acciones y estrategias desarrolladas, de los tiempos establecidos, de los espacios donde se desarrollaron las acciones, de la organización del personal de la USAER, de los



Acuerdos entre el personal de la escuela y de la USAER, de los participantes en el desarrollo del
n de la intervención para el logro de los propósitos definidos

3. Término de la Intervención y Seguimiento

Los resultados de la evaluación respecto a las n.e.e. determinarán si se continúa con el
ceso de intervención, si se hacen ajustes a la información, si se incorporan otros recursos o se
considera que el alumno puede continuar su proceso de aprendizaje en su grupo regular sin apoyo
de la USAER.

Cuando la decisión es esta última se procederá a definir las estrategias para el seguimiento
alumno. El seguimiento se plantea para obtener información sobre el proceso de aprendizaje de
alumnos que han recibido apoyo de la USAER en relación con el grupo

Mediante él se estará en posibilidades de intervenir de manera inmediata cuando el alumno
siente nuevamente necesidades educativas especiales que requieran del apoyo de la USAER
, el seguimiento será un recurso que permanentemente asegure la intervención oportuna con
ellos alumnos que han sido atendidos por la USAER.



En el ámbito de la educación especial los cambios que el fenómeno de la integración escolar ha implicado en medio de un debate social intenso, ha llevado a muchos autores a hablar de la "cultura de la integración" Y puede entenderse así si consideramos que llevamos tres milenios cultivando primero ideas, luego alternativas, más tarde experiencias de las que hoy hablamos en muy distintas latitudes en un lenguaje común. Desde nuestro punto de vista, la cultura de la integración parte de un valor social inequívoco: el derecho a ser diferente. Este derecho, en lo que a la educación se refiere, supera conquistas anteriores tales como: "la igualdad de derechos de todos los niños ante la educación" y "la igualdad de oportunidades ante la educación"

En términos generales, se podría mantener que los niños que nacen hoy con algún problema que afecta su aprendizaje, o que sufre a lo largo de su infancia, tiene más oportunidades para superarlas e integrarse a la vida social, que los niños que nacieron hace años. Este cambio que tiene implicaciones a distintos niveles del sistema no sólo escolar sino social, evidenciando que estamos ante una sociedad que intenta entender estos problemas de una manera diferente.

El actual sistema educativo nacional es reflejo de la voluntad política de libertad y justicia, a la cual prevalece desde épocas históricas, la educación ha constituido, entonces, un bien común muypreciado. No obstante, históricamente ha existido desigualdad de oportunidades, de ahí que se establecieron pactos, acuerdos, artículos, etcétera, que buscan favorecer a la diversidad de la población. Una población, que incluye aquellas personas que por distintas causas y en condiciones diversas presentan características que las define como individuos con necesidades educativas especiales.

Las reformas jurídicas responden a la necesidad de estar acordes con el sistema político y de educación. Esto es, la actual Administración de Gobierno, y las anteriores, han planteado diversos programas, contemplando políticas educativas, lo que traería consigo la modificación e implantación de instancias jurídicas, cuyo cumplimiento determinará la atención a los alumnos con discapacidad. Se requiere entender y aceptar la diversidad, ello supone, que sin importar singularidades o variaciones todos tenemos los mismos derechos.

A partir del derecho a la educación, la Dirección de Educación Especial, desde 1970, ha proporcionado servicios a las personas con necesidades especiales. Con la nueva organización se dio la reorientación de servicios, lo que ocasiona cambios en el proceso de atención, además, un movimiento de personal en cuanto a su lugar de trabajo. Por ejemplo, los recursos humanos de los servicios Unidad de Grupos Integrados, Centro de Orientación para Integración Educativa, Centro Psicopedagógico, Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes, ahora forman parte de USAER.

Es importante mencionar que al pasar a ser personal de USAER, aumentó significativamente la distribución de estas Unidades en distintas Zonas del Distrito Federal.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
 COLEGIO DE PEDAGOGÍA



La educación especial subdivide ahora los servicios por niveles educativos y ya no por áreas de discapacidad; por lo tanto, a todo alumno, con discapacidad o sin discapacidad, se le toma en cuenta por su capacidad de aprendizaje

Ahora bien, la reorientación de educación especial, y por consiguiente la presencia de SAER en las escuelas de educación básica y la intervención que se brinda ahora dentro de ellas, es un hecho, como lo es también que este nuevo sistema de educación trae consigo una serie de logros, pero con sus respectivas limitantes, como las que se mencionan a continuación

LOGROS	LIMITANTES
Contratación de personal para cubrir servicios en escuelas de educación básica para turno matutino y vespertino	Debido al escaso presupuesto que existe para contratación de personal, aún es insuficiente y no se puede atender a la demanda
Se otorga el derecho de recibir educación a las personas con discapacidad, de acuerdo al artículo 41 de la ley General de Educación	Aún existen barreras arquitectónicas, éticas de formación, materiales y sociales que impiden ejercer este derecho a la equidad
Hablar sobre equidad social: tratar el tema en una forma de recordarnos que existen personas con ciertas características y con necesidades especiales, lo cual no las excluye, debería negarseles la oportunidad de gozarse sus derechos: salud, educación, recreación, trabajo, etcétera y cumplir con sus obligaciones.	Sin importar que posean la capacidad y el deseo de integrarse a la sociedad, las personas con discapacidad aún se enfrentan a la ignorancia, al rechazo de una sociedad que no acepta, o no sabe enfrentar, lo que sale de lo "normal"
La educación especial es considerada una modalidad de la educación básica, formando parte de un mismo servicio educativo en beneficio del alumno y su acceso al currículo básico. Al ser la escuela regular el lugar de desempeño del equipo USAER, existe mayor posibilidad para realizar una intervención psicopedagógica y seguimiento directamente en el ámbito escolar del alumno, conjuntamente con el profesor de aula regular, determinar hasta que grado se han atendido sus necesidades educativas especiales encuentro entre maestros de primaria y de SAER a través del trabajo colegiado hacer converger la diversidad de criterios, opiniones, valores, necesidades, planeación alternativa	Existen, en torno al alumno, circunstancias familiares, económicas y sociales que echan por la borda los esfuerzos por lograr que acceda al currículo básico, cuya solución no solo depende de la atención o apoyo que puede prestar el centro escolar y la USAER Aún queda un largo camino por recorrer para llegar a realizar un trabajo en conjunto USAER-Profesor de aula regular. Dicha situación frecuentemente se debe a que el profesor de grupo no acepta la intervención de esta unidad durante su práctica docente, o bien no está dispuesto a modificarla



Todo esto supone un gran reto para la escuela que ha de cambiar su modo de organizarse y proceder, y sobre todo, que ha de cambiar radicalmente el modo en que se relaciona y trata a los niños y a sus alumnos.

Muchas de las premisas en las que se basa la determinación de necesidades educativas especiales han sido abordadas por dos tipos de causas. Las primeras vendrían a referirse a aquellas que se derivan del tipo de discriminación que cualquier etiquetaje puede llegar a producir. Las segundas se relacionan con las implicaciones que ha tenido un mayor conocimiento de los procesos de aprendizaje y el papel de medición que se les ha ido asignando a diferentes factores: el profesor, la adecuación del currículum propuesto, la experiencia del niño y su particular ritmo de aprendizaje, el contexto en el que aprende, etcétera. Todo ello ha llevado a reflexionar profundamente sobre la determinación de necesidades educativas especiales, en la cual no sólo influye el conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, influye el planteamiento sociopolítico frente a la educación especial.

De algún modo, el hecho de que todos los niños se integren en un mismo sistema de enseñanza, ha descargado a los profesionales de la determinación de la más dura decisión. En estos momentos se entiende que la determinación no tiene por finalidad la ubicación institucional del sujeto, ahora de lo que se trata es de ofrecer una correcta educación dentro del sistema ordinario de enseñanza. Para ello es necesario que la determinación detecte las necesidades del sujeto, las "necesidades educativas especiales" pueden adoptar múltiples formas que no hacen referencia a "lo que le pasa al niño" sino a las estrategias que se habrán de emplear, a las modificaciones que habrá que hacer, a los métodos de enseñanza, materiales, etcétera.

Hay que tener en cuenta, además, que para evaluar las necesidades hay que conocer no sólo aspectos que se refieran al niño, hay que conocer las exigencias escolares, el ambiente de la clase, el tipo de profesores, etcétera. Todo lo cual implica un importante reto no sólo para los profesionales, sino para los profesores y padres que ahora se ven implicados en el proceso como informantes y como corresponsales en la toma de decisiones.

Es de suma importancia considerar que en la mayoría de los casos las restricciones a la educación de los niños con necesidades educativas especiales no se basan en las condiciones objetivas o reales que caracterizan un contexto determinado, sino en la actitud de los profesores para afrontar esta situación de enseñanza desde una perspectiva que se enfrenta a su modo de concebir el "qué", "cómo" y a "quién" enseñar. Estos dicen sentirse incapaces de enseñar a niños con n.e.e. porque no fueron preparados para ello. También piensan que el modo en que estos niños deben ser educados es mediante programas muy específicos que se ajusten a sus características. Desmitificar estas cuestiones, haciendo a los profesores reflexionar sobre las consecuencias de estas actitudes, debe considerarse un punto de partida necesario en el camino hacia una "escuela para todos".

Por lo tanto, es importante contar con un proyecto integrador que se debe entender no como un plan exhaustivo que la práctica debe seguir, sino como el punto de partida razonable

No obstante, que durante la formación académica se brindan múltiples elementos al futuro pedagogo, al enfrentarnos a la práctica descubrimos la carencia de muchos otros elementos que a obtenerse requieren del compromiso de los profesionales

- En lo que respecta al ámbito académico, debería presentarse mayor atención, a través de sus áreas de psicopedagogía y didáctica, al tratamiento (atención) pedagógico, a la evaluación, al conocimiento de métodos de lecto-escritura y matemáticas y ya no sólo limitarse a la elaboración del diagnóstico.
- Este compromiso no debe concluir al terminar la formación académica (momento en que es enriquecedor despertar y/o guiar el interés del estudiante) sino que debe prolongarse durante la práctica profesional lo que nos llevará a un proceso de actualización permanente.

Esta clara necesidad de formación profesional se hace presente sin importar la ciencia o disciplina de que se trate, lógicamente en este momento me refiero a los especialistas de la educación, quienes actualmente tienen en sus manos la gran labor de mantener a flote el nuevo tema Educativo

Como podemos observar, la nueva política de educación especial - específicamente la orientación y su proceso de atención a los niños con necesidades y/o discapacidad - no han sido muy entendidas y es preocupante que un sector tan importante, como es el de la educación regular, no vea ni el conocimiento básico de lo que es y representa esta nueva estrategia de integración, sabiendo que este sector es el que se verá más directamente relacionado, esto aunado a que los profesores - como ellos mismos lo expresan - no cuentan con los conocimientos para poder atender a los alumnos con discapacidad. Esta situación, es muestra clara de que las alternativas con respecto a la formación y actualización docente en los temas de la integración serán de gran utilidad para quienes participan en el sistema educativo, tanto en educación especial como en escuela regular.

Cabe hacer mención, que acciones de difusión y apoyo a maestros en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad, son llevados a cabo por USAER. En esta Unidad (III-42) pude apreciar que con la finalidad de dar a conocer (difusión) en qué consiste y de sensibilizar a la comunidad educativa, se recurría a las pláticas y juntas dirigidas a padres de familia y a maestros de escuela regular. Dentro de las acciones de apoyo, intervenían especialistas, pero existe la posibilidad de enfrentarse a necesidades educativas en las que se requiera una atención distinta, es decir, la colaboración de instancias más especializadas como los Centros de Atención Múltiple (CAM) - en este caso estos centros no harán más que cumplir con el objetivo de atender aquellas necesidades educativas especiales permanentes - aquí estamos hablando nuevamente de la necesidad y el compromiso que debe existir por parte del personal de educación especial para mantenerse actualizado



Además se pudo observar que el desconocimiento de la unidad, o bien de su funcionamiento, existen entre la población escolar aún cuando ya cuentan con ella en su plantel, por lo que es necesario retomar el punto constantemente

Los medios masivos de información podrían ser perfectos aliados para dar a conocer las situaciones actuales de la educación especial y de este modo obtener la tan importante participación de la comunidad en general ante esta nueva estrategia de integración educativa del individuo con discapacidad y/o n.e.e., una estrategia que será el paso para una integración a la sociedad y al sector productivo. Un aspecto a trabajar para lograr la participación es la ignorancia que predomina en torno al individuo con n.e.e. a su capacidad, a su valor y derechos (como los de cualquiera de nosotros), se trata de una ignorancia que lleva al rechazo y en conclusión representa un obstáculo para su integración. Lo ideal sería contar la aceptación y apoyo de la comunidad en su conjunto, sin embargo, este es un tema polémico que requiere de un seguimiento detallado de acciones de sensibilización y difusión.

Por otro lado, esta investigación podría disipar las interrogantes que existen en algunos sectores de la población en cuanto a esta modalidad de atención y sus estrategias para lograr la integración del sujeto con n.e.e. y/o con discapacidad quienes deben ser escuchados y sobre todo que son los más indicados para opinar al respecto.

En conclusión, todos aquellos cuestionamientos encontrarán respuesta al paso del tiempo, el éxito dependerá del esfuerzo y participación de la comunidad en general. Pero, es importante recordar que las condiciones que predominan en nuestro país son distintas a las de cualquier otro país, también haya puesto en marcha la reorientación y atención, incluso se lleva en forma distinta, por ejemplo, hay quienes han tomado una muestra de la población y se han ocupado en preparar las condiciones previamente. Lo que sí es sabido es que con la reorientación de servicios de la educación especial en el D.F. se pretende cumplir con la obligación y el derecho a la educación pública ampliando así la cobertura de atención.



A. ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (MAYO, 1992)

La reforma que en la actualidad está viviendo el Sistema Educativo Mexicano se realiza en un contexto de política nacional e internacional que orienta, a partir de premisas fundamentales, los cambios de tipo organizativo y técnico.

Con lo que respecta al orden internacional, se ha recogido y sistematizado, por la UNESCO, consensos para la orientación de la educación, con base en ellos, se han recomendado diversas medidas para que los países miembros reordenen sus sistemas educativos a efecto de alcanzar las metas de una educación que; sea para todos, atienda a la diversidad de la población y realice con calidad.

Considerando estas premisas de política educativa internacional y con base en el análisis del Sistema Educativo Nacional, a través del programa para la modernización educativa (1989-1994), se definió la política educativa para impulsar las acciones pendientes a la reestructuración del sistema.

En este sentido, las primeras acciones de esta reestructuración tuvieron su base en el programa para la Modernización Educativa, cuya operación inicia en 1989. El desarrollo de las primeras acciones mostraron la necesidad de profundizar la reforma, por ello en mayo de 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En dicho acuerdo se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional estableciendo para ello los ejes de política educativa.

A.1. LA REORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Para llevar a cabo la reorganización del sistema educativo fue indispensable consolidar un auténtico federalismo educativo y promover una nueva participación social en beneficio de la educación.

Federalismo educativo

Desde el constituyente de 1824, y en afinidad con los postulados del liberalismo, el régimen federal ha sido la organización política natural de nuestro país para lograr, en la rica diversidad de sus regiones, la unidad nacional. Esta organización fue ratificada y enriquecida por la Constitución Política de 1917. En el siglo XX el sistema federalista ha sido el medio para conjuntar objetivos, aglutinar fuerzas y cohesionar labores. En razón de estas virtudes políticas, se recurrió al federalismo para articular el esfuerzo y la responsabilidad de cada entidad federativa, de cada municipio y del Gobierno Federal, para lograr una educación básica de calidad.

Al igual que en otros aspectos del proceso de modernización que recientemente hemos comprendido los mexicanos, gobierno y sociedad se busca afianzar la plena vigencia del espíritu y



norma constitucional " La Constitución dispone que el Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República expedirá las leyes necesarias destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios. En cumplimiento de ese precepto constitucional, el Congreso de la Unión expidió, entre otras, la Ley Federal de Educación (actualmente Ley General de Educación). En este marco jurídico expresamente se señala que la prestación de servicios educativos es una de las actividades de la función educativa en la que hay concurrencia de la Federación, los Estados y los Municipios. Consecuentemente se dispone que la Federación podrá celebrar con los Estados y los Municipios convenios para coordinar o unificar dichos servicios. Este Acuerdo Nacional fortalece la observancia del régimen legal existente ajustándose a la concurrencia de atribuciones previstas." 42

A fin de corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo, con fundamento en lo dispuesto por la Constitución General de la República y por la Ley Federal de Educación, el Gobierno Federal y los Gobiernos de las Identidades Federativas de la República celebran en esta misma fecha (mayo 1992) convenios para concretar sus respectivas responsabilidades en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal. De conformidad con dichos convenios y a partir de ahora, corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública han venido prestando en cada Estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, educación indígena y los de educación especial

En consecuencia el Ejecutivo Federal vigilará en toda la república el cumplimiento del artículo Tercero Constitucional, así como de la Ley Federal de Educación y sus disposiciones reglamentarias, asegurará el carácter nacional de la educación y en general ejercerá las atribuciones que le confieren los ordenamientos aplicables

Es importante destacar que el carácter nacional de la educación se asegura principalmente a través de una normatividad que sea observada y aplicada de manera efectiva en todo el territorio del país. En tal virtud el Ejecutivo Federal promovió y programó la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formuló para toda la república los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, autorizó el uso de material educativo para los niveles de educación citados, mantuvo actualizados y elaboró los libros de texto gratuitos para la educación primaria, proporcionó el desarrollo educativo armónico entre las entidades federativas, concretó con estas las acciones necesarias para reducir y superar disparidades y dar atención prioritaria a aquellas regiones con importantes rasgos educativos, estableció procedimientos de evaluación del Sistema Educativo Nacional, promovió los servicios educativos que facilitaron a los educadores su formación y constante perfeccionamiento, y fomentó permanentemente la investigación que permita la innovación educativa



La autoridad educativa nacional se fortaleció ejerciendo la función compensatoria entre estados y regiones que nuestros ordenamientos y tradiciones asignan al Gobierno Federal. Así, la autoridad velará por que se destinen recursos relativamente mayores a aquellas entidades con limitaciones y carencias más acusadas. De igual modo, la autoridad nacional seguirá diseñando y ejecutando programas especiales que permitan elevar los niveles educativos en las zonas desfavorecidas o en aquellas cuya situación educativa es crítica. Constantemente se hacen grandes esfuerzos significativos en programas que mejoren la eficiencia terminal de la educación primaria y reduzca el analfabetismo en las zonas y entre los grupos de mayor atraso educativo. A fin de ejercer mejor su función compensatoria, el gobierno federal conservará la dirección y operación de programas más estrechamente vinculados a ella.

El Ejecutivo Federal se compromete a transferir recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y cobertura del servicio de educación, de hacerse cargo de la dirección de los planteles que recibe, de fortalecer el sistema educativo de la entidad federativa, y cumplir con los otros compromisos que se adquiere en este Acuerdo Nacional.

La nueva participación social

Un federalismo educativo fortalecido y una apropiada participación social generarán un nuevo sistema que impulsará decisivamente la calidad de la educación. La magnitud y trascendencia de la obra educativa que reclama el futuro de México entraña la participación de tantos intervinientes en los procesos educativos: los maestros, los alumnos, los padres de familia, los directivos escolares y las autoridades de las distintas esferas de gobierno.

Existe amplia constancia de que es aconsejable propiciar un mayor equilibrio en la participación de los diversos actores del quehacer educativo. Cada comunidad, y la sociedad en su conjunto, deben participar en forma activa y creadora en lo que concierne a la educación y, particularmente, en el sistema educativo del país. Para lograr este propósito es indispensable fortalecer la capacidad de organización y la participación en la base del sistema "la escuela misma", de los maestros, los padres de familia y los alumnos.

Articular una vinculación más estrecha entre el sistema educativo y la comunidad ofrece indudables ventajas. En primer lugar, la participación de la comunidad en las tareas educativas permitirá desplegar la energía social para un decidido enriquecimiento de la educación. En segundo lugar, eliminará la intermediación burocrática entre todos los actores del proceso educativo, esto es, redundará en una comunicación más directa y fluida entre alumnos, maestro, escuela y comunidad.

"En los términos que fija la Ley Federal de Educación, y salvaguardando los contenidos y aspectos técnicos del proceso educativo, es conveniente estimular la participación individual y



lectiva de los padres de familia. Así podemos lograr mejores resultados educativos, una mejor comprensión y un respaldo más efectivo de los padres hacia la labor del maestro y la escuela, la prevención y solución de problemas especiales derivados de la asistencia, aprendizajes atípicos, problemas de salud, etcétera.”⁴³

Al contribuir más los padres de la familia en el aprendizaje de sus hijos y en algunos asuntos no técnicos de la vida escolar, se tiende una red social de interés, motivación y participación propositiva en torno al proceso educativo de los hijos. Esa red redundará en un mejor aprovechamiento escolar de los alumnos y en fortalecimiento del carácter integral de la educación.

Por último al impulsar la participación social en el quehacer educativo se propicia una mayor atención de la comunidad en el correcto funcionamiento de la escuela, sus instalaciones, su mobiliario, el material didáctico del que disponen sus maestros, y el cumplimiento de los planes y programas de estudio. De hecho, una mayor cercanía de la comunidad con la escuela fomenta formas de apoyo horizontal entre las familias que coadyuva a reducir los índices de reprobación y deserción de los niños de la propia comunidad. En este sentido, una más amplia participación social en la educación generará niveles más altos de información acerca del quehacer educativo, elevará el interés familiar y comunitario por el desempeño escolar, y se traducirá en una verdadera corresponsabilidad social, no coercitiva, sino persuasiva y propositiva de la educación.

En consecuencia, mediante el Acuerdo Nacional se comprometen las voluntades de los signatarios así como de sus representados, para fortalecer los ámbitos y niveles de participación de la comunidad en las labores cotidianas de educación y en la reorganización del sistema escolar. Este sistema habrá de poseer una estructura que parta de la escuela, el espacio de interacción cotidiana del maestro, el alumno y los padres de familia, y se extienda a la comunidad municipal primero, hacia la entidad federativa después, y por último, al conjunto de la Federación. La nueva estructura organizativa implica el cumplimiento de responsabilidades, el uso de recursos, la correspondencia con los niveles del gobierno emanados del régimen federal, y la creación de cuerpos colegiados, consejos escolares, municipales y estatales en la que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad. Implica también funciones de gestión con otras autoridades, colaboración y apoyo. En ningún caso, dichos cuerpos colegiados invadirán o invadirán las atribuciones que correspondan a los consejos técnicos que por ley deben existir en las escuelas, y que serán fortalecidos a partir de dicho acuerdo.

A.2. REFORMULACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y MATERIALES EDUCATIVOS.

Es preciso definir con claridad lo que en el mundo de hoy y ante los retos del porvenir, constituye una educación básica de calidad, a fin de formular una política educativa y determinar acciones del gobierno y la sociedad que permitan alcanzar nuestros objetivos. En este sentido,



existe un amplio consenso para concentrar el plan de estudios de la educación primaria en aquellos conocimientos verdaderamente esenciales

El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión. En un segundo plano, todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su persona. En ello destacan por su importancia, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo. Asimismo, es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. Esto supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honestidad, el respeto, la confianza y la solidaridad que son indispensables para una convivencia pacífica, democrática y productiva.

Estos criterios normaron una reforma integral de los contenidos y materiales educativos, esto logró la renovación total de los programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994.

En la educación preescolar fue posible implantar una reforma casi completa, de conformidad con los resultados de un diagnóstico pertinente, de la consulta nacional y las opiniones del magisterio, se diseñó un nuevo programa cuyas características se lograron resumir en que ofreció una mejor articulación con los ciclos subsecuentes, tomó en cuenta la idiosincrasia del niño mexicano, consideró tanto las necesidades nacionales como las particulares de cada región y organizó mejor los contenidos para un avance gradual y sistemático en el conocimiento y así aprovechó la participación de los padres de familia y la comunidad en la educación.

En cuanto a la primaria y secundaria, la mejoría de su calidad no pudo esperar a la reforma integral. Existió la urgencia compartida por el gobierno, maestros, padres de familia y la sociedad en su conjunto, de actuar con celeridad para obtener resultados satisfactorios lo antes posible. No se trataba de ensayar políticas apuradas o llevar a cabo acciones precipitadas. Se trató de emprender programas y acciones que, con realismo y sencillez pero con claridad de objetivos, iniciaran a atender con eficacia aquellos problemas que más obstruyen la calidad de educación. La obtención de buenos resultados en dichos programas y acciones permite avanzar con rapidez y comprobar la pertinencia de la estrategia adoptada, la cual redundó en una creciente confianza y en un estímulo para una mayor participación social. Los programas de aplicación se han denominado programas emergentes que, en ejercicio de sus facultades normativas nacionales, serán diseñados y coordinados por la Secretaría de Educación Pública para ser aplicados por los gobiernos estatales. Con esto se da un ímpetu inicial al propósito de fortalecer el nuevo federalismo educativo.



“Para la primaria, se aplicó un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos objetivos específicos fueron (1) Fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral. Se dio énfasis en los usos del lenguaje y la lectura y se abandonó el enfoque de la lingüística estructural, vigente desde principios de los años setenta. (2) Reforzar a lo largo de los ciclos el aprendizaje de las matemáticas, subrayando el desarrollo de la capacidad para relacionar y calcular las cantidades con precisión, y fortalecer el conocimiento de la geometría y la habilidad para plantear claramente problemas y resolverlos. En la enseñanza de la materia se desechó el enfoque de la lógica matemática, también introducido hace 20 años (3) Restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales. (4) Reforzar el aprendizaje de aquellos contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno, y acentuar la formación que inculque la protección del medio ambiente y recursos naturales”⁴⁴

En el caso de la historia, se estimó conveniente subsanar el insuficiente conocimiento de la historia nacional de los alumnos, impartiendo durante los próximos años lectivos cursos de historia de México para los grados 4º, 5º y 6º, en virtud de que los libros de texto de ciencias sociales eran inadecuados para el logro de los propósitos que se procuran

En el marco de dicho acuerdo, el presidente de la República instruyó a la Secretaría de Educación Pública para que declarará al ciclo escolar 1992-1993, “Año para el Estudio de la Historia de México”

El Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos confirmó la vigencia social y educativa del libro de texto gratuito para la educación primaria. Además en colaboración con los gobiernos de las entidades federativas se realizó un esfuerzo especial para mejorar la oportunidad y eficacia con que se distribuyeron los libros de texto gratuitos a las escuelas

En lo que se refiere al ciclo de la secundaria, y en respuesta al amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia, se reimplantó en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas. Se reforzó marcadamente la enseñanza de la lengua española y las matemáticas, también se restableció el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo. Conviene precisar que en el respaldo a esta reforma, la industria editorial colaborada y a los libros de texto, basados en el nuevo programa diseñado para cada ciclo.



A.3. REVALORACIÓN SOCIAL DE LA FUNCIÓN MAGISTERIAL.

El protagonista de la transformación educativa de México es el maestro, quien transmite los conocimientos y fomenta la curiosidad intelectual. Es el que mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro.

El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación. La revaloración de la función magisterial comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

Formación del maestro.

La reorganización del sistema educativo permitió a los maestros una mayor vinculación con la comunidad, con la escuela y los alumnos. En virtud de que, en los términos de dicho Acuerdo Nacional, todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser de jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro. En uso de sus atribuciones en materia de normatividad, el gobierno federal expidió los lineamientos conducentes. De este modo en cada entidad federativa se estableció un sistema estatal para la formación del maestro que articuló esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. En este sentido, la integración de este sistema fortaleció los recursos educativos que se destinaron a la formación del magisterio.

En el caso de la formación profesional inicial, se diseñó un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera el maestro tiene las bases pedagógicas suficientes para ser flexible, y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal.

Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio.

Es preciso llevar a cabo un esfuerzo especial para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad.

En virtud de que apremia la actualización de conocimientos del magisterio nacional, se estableció un Programa Emergente de Actualización del Maestro con miras a fortalecer los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función. El Gobierno Federal otorgó los lineamientos, materiales, así como el apoyo presupuestal y logístico.



para que los gobiernos de los estados emprendan programas emergentes de actualización en sus entidades federativas.

El Programa Emergente de Actualización combinó la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista y el trabajo individual de los maestros.

El objetivo general de estos cursos fue "transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. A partir de esta primera fase, se proseguirá la actualización a través de actividades de concentración, pero en forma especial, mediante actividades en los propios planteles y zonas escolares." ⁴⁵

Salario profesional

Desde el primero de diciembre de 1988 los salarios del magisterio han recibido incrementos que significan para el maestro comenzar a recuperar su poder adquisitivo, es preciso admitir que lo obtenido aún es insuficiente para remunerar y motivar adecuadamente a los maestros. En consecuencia, el gobierno federal y los gobiernos estatales convienen en continuar esforzándose para mejorar las percepciones del magisterio.

Vivienda.

A fin de completar el salario profesional y contribuir a una mejora importante en los niveles de vida de los maestros, se integró un programa especial de fomento a la vivienda del magisterio en el que se aprovecharon los mecanismos institucionales de apoyo a la concepción de vivienda y las nuevas oportunidades de financiamiento al que dio lugar el sistema de ahorro para el retiro. Este programa ofrecerá opciones de construcción y crédito, conjuntando los esfuerzos de los diversos organismos de vivienda de la federación y contó con la participación de los gobiernos estatales y municipales, así como de la iniciativa privada.

La carrera magisterial

A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, el gobierno federal y los gobiernos estatales adoptaron una medida de especial trascendencia. La creación de la carrera magisterial.

La carrera magisterial dio respuesta a dos necesidades en la actividad docente. Estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional y la condición social del maestro.



De esta forma, se acuerda el establecimiento de un mecanismo de promoción para el personal docente frente al grupo que enseña en los ciclos de educación básica. Su propósito consiste en que los maestros accedan, dentro de la misma función a niveles salariales superiores en base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio y en los niveles de dicha carrera magisterial.

El nuevo aprecio social hacia el maestro.

Un sistema educativo de calidad solo se consolidará creando una nueva institucionalidad que enaltezca el ejercicio y la vocación magisterial. A su vez, una educación de calidad contribuye a valorar mejor la tarea del maestro. El gobierno federal y los gobiernos estatales procurarán el reconocimiento nacional al maestro mexicano, por lo tanto el gobierno federal, los gobiernos de las entidades federativas, las autoridades municipales y la sociedad en su conjunto seguirán realizando un gran esfuerzo para garantizar que el maestro disponga de las condiciones materiales que exige el eficaz desempeño de su actividad. El fortalecimiento del federalismo educativo permitirá la adopción de mecanismos complementarios para estimular y premiar al maestro.

“Asistimos a un momento decisivo de nuestra historia en el que el cambio es el signo del tiempo. Los mexicanos hemos decidido modernizar el país. La transformación educativa se describe en esa estrategia, con ella se da respuesta a las necesidades del futuro con el ritmo que manda el mundo contemporáneo, y asegurando una modernización que fortalezca la identidad nacional en el marco de una creciente prosperidad general”⁴⁶

BIBLIOGRAFÍA



NSO, Catalina. Los estilos de aprendizaje. 3ª edición, España, Ediciones Mensajero, 1997.

SEDAS, Eulalia y HUGUET, Teresa. El lugar de la intervención psicopedagógica. España, Paidós, 1991.

SEDAS, Eulalia. La intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. España, Paidós, 1991

DRAN GOSALBEZ, Alfredo. Técnicas para el tratamiento psicopedagógico. Madrid, Cincel- Kápeluz, 1983.

ro de Recursos para la Educación Especial. Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Educación Especial Madrid, España, 1992.

L, César y MARCHESI A. y Otros. Evaluación del programa de integración (alumnos con necesidades educativas especiales) Integración Educativa Madrid, España, 1990.

jejo Nacional Técnico de la Educación Hacia un nuevo modelo educativo. Primarias, México, 1991.

TLA ZAVALETA, Andrea Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular D.G.E.E. México, 1998.

cción de Educación Especial. La orientación a padres de hijos con necesidades educativas especiales México, 1996

cción General de Educación Especial. Criterios y perfiles de integración educativa México, 1992

cción General de Educación Especial. La educación especial como modalidad de apoyo a la educación básica en la atención a las n e e México, 1995

cción General de Educación Especial La Educación Especial en México. México, 1985

cción General de Educación Especial. La educación especial en México, sus avances e innovaciones México, 1992

cción General de Educación Especial Programa para la modernización de la educación especial (propuestas) México, 1990

- ción General de Educación Especial Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER) y documentos anexos. México, 1993.
- INBERG, L. Epidemiology of reading retardation. Nueva York, Grune, 1996
- LEANA ROMANO y H. ROSALES GARCÍA, Amada. Educación Especial en México. México, 1982.
- LEDA, Hanko. Las necesidades educativas especiales en las aulas (profesores de apoyo) Integración Educativa, España, 1993.
- LEDA, Hanko. Las necesidades educativas especiales. España, Paidós, 1993.
- SALBEZ, Alfredo. Técnicas para el tratamiento psicopedagógico Madrid, 1983.
- LENNANDEZ, Pedro. Psicología de la educación, corrientes actuales y teorías aplicadas México, Trillas, 1991
- LENSON, D. y MYKLOBUST, H. Learning disabilities educational principles and practices Nueva York, Grune, 1997
- LEHER, Charles Intervención psicopedagógica en los centros educativos. España, Narcea, 1990
- LEARCHESI, Alvaro y COLL, César Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje México, Alianza, 1990
- Ministerio de Educación y Ciencia Conferencia mundial sobre n e e , acceso y calidad Salamanca, España, 1994
- LEORALES GARZA, Sofía Leticia Programa de integración educativa en México, necesidades educativas especiales Cooperación Española, México, 1996
- LEBINOVITCH, R D. Comunicación Personal Diciembre 4, 1997.
- Revista Trimestral de Estudios e Investigación Infancia y Aprendizaje No 14, España, 1981
- LEDRÍGUEZ LUCIO, Alejandro Los retos de la educación especial para la integración educativa Mexico, 1993



OSENTHAL, R y JACOBON, L. Teacher's expectancies: Determinants of pupils' IQ gains
Psychol, 1996

ÁNCHEZ, Asin Antonio. Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica
Barcelona, eub, 1996.

Secretaría de Educación Pública Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación
Básica. México, Mayo 1992

Secretaría de Educación Pública Antología de educación especial. México, 1997

Secretaría de Educación Pública. Cuadernillos de integración educativa (1-6) México, 1994

Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. Organismo del Gobierno
Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos Ley General de Educación, 1993.

Secretaría de Educación Pública. La integración educativa como fundamento de la calidad del
sistema de educación básica para todos México, 1994

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. Manual
de organización de la USAER Noviembre, 1997

ARNOPOL, Sc. D., Lester. Dificultades para el aprendizaje, guía médica y Pedagógica
Ediciones Científicas. LA PRENSA MEDICA MEXICANA, S A. México, 1996

UNESCO Declaración de Salamanca, de principios, política y práctica para las necesidades
educativas especiales. Integración Educativa, Salamanca, España, 1994.

UNESCO. Declaración mundial sobre educación especial para todos y marco de acción para
satisfacer las n e e. Tailandia, 1990.

LAN, Daniel La integración de niños discapacitados a la educación común Santiago de Chile,
1991.

VIDAL GARCIA, Jesús Evaluación e informe psicopedagógico España, 1992

VISCA, Jorge Clínica psicopedagógica, epistemología convergente Buenos Aires, Miño y
Dávila Editores, 1991

VOOLFOLK, Anita Psicología educativa 3ª edición, México, P H Hispanoamerica, 1991

BALLONI, Roberto Introducción a la pedagogía especial. México, Herder, 1990