



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

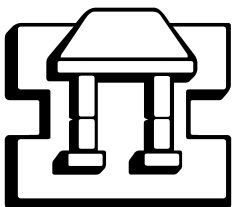
---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**“EL QUEHACER DEL PSICÓLOGO EN LAS UNIDADES  
DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR”**

**REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A  
BLANCA GABRIELA DELGADO ALANIS**

**DIRECTOR: DR. CARLOS NARCISO NAVA QUIROZ  
DICTAMINADORES: MTRA. NORMA COFFIN CABRERA  
DRA. CYNTHIA ZAIRA VEGA VALERO**



**LOS REYES IZTACALA EDO. DE MÉXICO**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## **AGRADECIMIENTOS**

Hoy por hoy quiero agradecer a mi Madre Graciela Alanis, mi esposito Miguel Gutierrez, mis hijos Elizabeth y José Miguel, hermanos, amigos, sobrinos, por haberme apoyado a lo largo de toda mi vida y quiero decir además Gracias Dios por todas las cosas que día a día me das.

Gabriela Delgado

## **ÍNDICE**

<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>ANTECEDENTES HISTÓRICOS</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS GENERALES</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>EL PSICÓLOGO Y SU FUNCION EN LAS USAER</b>	<b>25</b>
<b>3.1 EL PSICÓLOGO EN LA USAER II – 22</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>MI EXPERIENCIA EN LA USAER II – 22</b>	<b>33</b>
<b>COMENTARIOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>42</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>46</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>48</b>

## **RESUMEN**

El presente documento es un reporte de trabajo profesional que tiene como propósito explicar el quehacer del Psicólogo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Por lo anterior, el cuerpo de trabajo se centrará en los aspectos de revisión y de análisis del papel del psicólogo en la USAER II -22 (Unidad de Servicio de Apoyo para la Educación Regular).

En el primer capítulo haremos un recorrido histórico comenzando en 1867 cuando se crea la Escuela Nacional para Sordos concluyendo con las reformas que se hicieron en 1993 a la Ley General de Educación que abrió un nuevo capítulo en la Educación Especial, ya que por primera vez de manera explícita, en el marco jurídico, se reconoce que existen niños que presentan dificultad para acceder a la curricula regular y se introduce el concepto de Necesidades Educativas con o sin discapacidad (N.E.E.).

En el segundo capítulo hablaremos del marco conceptual que sustenta a la Educación Especial en México, así como de algunos conceptos y explicaciones que se tienen en torno al aprendizaje, o como es que un individuo descubre el conocimiento para dar respuesta a problemas que plantea en la realidad.

En el tercer capítulo nos concentraremos más en nuestro propósito que es el hablar del psicólogo en la USAER, qué funciones desempeña y la manera en que apoya este profesional al proceso educativo de los alumnos; así como el trabajo que realiza de manera conjunta con otros profesionales (maestros, maestro de lenguaje, trabajadores sociales), para lograr brindar una atención integral a los alumnos con N.E.E.

El cuarto capítulo está dedicado al diseño de la experiencia que he tenido como parte de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER II-22) y el trabajo que en ella desempeño como parte del apoyo psicopedagógico con orientación a padres, maestros, alumnos con N.E.E. en la Escuela "Alfredo V. Bonfil Pinto, de los retos y logros que he tenido en esta unidad en el año escolar 99 – 2000. Finalmente se presentan conclusiones y comentarios finales.

# CAPITULO 1

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La Educación Especial en México, desde sus inicios hasta por lo menos la década pasada, ha sido el fungir como un espacio paralelo y generalmente diferenciado del sistema de educación regular. Para hacer este recorrido a través de la historia nos dimos a la tarea de hacer una revisión y análisis de diversas publicaciones de la Dirección de Educación Especial.

La educación Especial en México comienza en 1867 cuando se crea la Escuela Nacional para Sordomudos y tres años después, la Escuela Nacional para Ciegos. La creación de estos centros puede caracterizarse como una salida compensatoria y asistencialista para la población con estas características, más que acciones que formarán parte de un proyecto educativo que lo tomará en cuenta social y escolarmente. Sin embargo, ambas acciones son adelantadas para la época, si se tiene en cuenta la situación general de la educación y el contexto social y económico del país.

Más tarde en 1914, se inicia la creación de una serie de instituciones para la población claramente diferenciada. Diferenciación basada en criterios de discapacidad física e intelectual evidente. Así surge una Escuela para Deficientes Mentales en León Guanajuato, se fundan dos escuelas de orientación para varones y mujeres en el DF y surgen grupos de capacitación y experimentación para atención de deficientes mentales en la UNAM, además de una escuela para esta población en la ciudad de Guadalajara.

La creación de estas instituciones, lleva implícita la idea de que los procesos de aprendizaje de los sujetos con discapacidad física son diferentes de los considerados “normales” y que, por lo tanto, requieren de espacios educativos especiales.

En la década de 1930, se crea la Escuela para Niños Anormales y el Instituto Médico Pedagógico del que surgiría la primer Normal de Especialización para formar personal docente que se encargaría de la población ya para entonces diferenciada. En esta misma década surge la Clínica de la Conducta. Además, se da la primera iniciativa para institucionalizar la Educación Especial al incluir en la Ley Orgánica de Educación un apartado referido a la protección de los deficientes mentales (D.E.E., 1994)

A partir de esta década, se continúa con una serie de eventos relevantes, sobre todo en lo referente a la creación de espacios físicos en toda la República Mexicana, tanto para la población señalada como “atípica”, como para la formación de profesionales dedicados a su atención. Además, se empieza a impulsar la investigación educativa, sobre todo relacionada con los procesos de aprendizaje.

Pero es hasta mediados de los 60, la Educación Especial en México, estuvo centrada en los sujetos con discapacidad física e intelectual evidente. Sin embargo, la exigencia de la sociedad moderna y la complejización del sistema escolar, hicieron que la atención empezara a dirigirse a los alumnos que no respondían a los requerimientos escolares considerados “normales”. Esto planteó la necesidad de establecer parámetros de referencia que señalaran la problemática de la población escolar que enfrentaba dicha situación. Para lograr lo anterior, se establecieron promedios; los sujetos ubicados por debajo de este indicador fueron considerados sujetos con un “faltante” que podría corregirse a partir de procedimientos terapéuticos y clínicos. Empezaron a utilizarse diversos test y predominó el diagnóstico clínico, a través del cual el especialista establecía la causa del problema y elaboraba un programa de terapia correctiva.

En los países europeos, ya se tenía un amplio recorrido en la elaboración de test que midieran las capacidades de toda índole en los sujetos. La medición del coeficiente intelectual empezó a ser la mayor preocupación para determinar el

rendimiento general del alumno y no sólo de los considerados “anormales”. Hasta este punto, la Educación Especial se establecía como un sistema paralelo, sin ninguna relación administrativa y mucho menos pedagógica con el sistema regular; ambos sistemas contemplaban diferentes fines, contenidos, metodología, tiempos y espacios, considerándose a la Educación Especial como única para la población que no contaba con acceso al sistema regular.

En ese mismo año en 1960, se ve consolidado el sistema de Educación Pública y se crea la oficina de la Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica. En 1971 siguiendo la tendencia internacional, y en respuesta a la situación que para entonces presenta el sistema educativo básico, la SEP crea la Dirección General de Educación Especial, como parte de la estructura de la Subsecretaría de Educación Básica.

La explicación para el impulso de estas acciones que puede encontrarse en gran medida, en el crecimiento desbordado de la matrícula escolar en todos los servicios y niveles, situación provocada por la apertura de este servicio a los sectores populares que habían quedado marginados de él.

Desprovistos de apoyos complementarios y sobre todo de cambio integral en sus condiciones de vida, los alumnos de las clases bajas se convirtieron en candidatos por excelencia para establecer la situación de lo que en adelante se llamó fracaso escolar. Los enfoques predominantes para afrontar esta problemática centraron las causas en la situación individual del alumno, sin cuestionar la lógica de la escuela y el propio sistema social. El llamado fracaso escolar, caracterizado por el alto índice de reprobación, deserción y bajo rendimiento escolar, denotó en términos generales la nueva situación de las clases bajas en la escuela.

En gran medida, este sería el punto de partida para la posterior vinculación y extensión de la Educación Especial a los servicios regulares que cada vez



mostraba un aumento alarmante de la población en esta situación, el mayor índice del fracaso escolar se concentraba en los dos primeros grados de educación primaria, la atención se centró en tratar de explicar el porqué de este fenómeno y en ofrecer posibles soluciones. Este trabajo se asignó casi en forma natural a Educación Especial, por la concepción inicial que se tenía de la problemática. Debido a ello, en 1966 se pone en marcha el Proyecto Piloto de los Grupos integrados en Monterrey y el DF y aparecen los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial.

La relación entre Educación regular y Especial se inicia a través de estos grupos que surgen como respuesta al aumento del fracaso escolar en los dos primeros grados de educación básica y para impulsar la permanencia de la población en la escuela. Los grupos funcionaban con alumnos de la misma escuela o de escuelas aledañas y el único requisito era que fueran repetidores de primero. El objetivo de estos grupos puede entenderse desde el punto de vista de la institución escolar, como la búsqueda de la integración de los alumnos al proceso escolar regular, al que la mayoría de los otros alumnos respondía adecuadamente. En este sentido, se seguía teniendo la visión de “corregir algo” en estos alumnos para que funcionara en la misma forma que la mayoría de los sujetos considerados “normales”.

Dicha situación de diferenciación de los sujetos que no presentaban discapacidad física o intelectual evidente e incluso que habían tenido acceso a la escuela en forma “normal”, da inicio a una relación más directa entre la Educación Especial y regular.

“A la Escuela Pública ingresaban los “educables”. Los deficientes mentales o sensoriales quedaban fuera de ella. Sin embargo, había una franja de población controvertida: los niños con inteligencia “normal” que no aprendían a leer y a escribir en los tiempos predeterminados para todos los alumnos, y los que sin ser deficientes mentales tenían grandes dificultades de aprendizaje en general”.

El que algunos alumnos quedarán fuera de la regularidad del grupo, generó la idea de que algo sucedía con ellos, estableciéndose de entrada que tenían un problema. Jamás pensó, ni por un momento, que la escuela, con su propio homogenizador, pudiera ser un importante causal de este hecho. El término “problemas de aprendizaje” se integró al vocabulario escolar para designar la situación de estos alumnos. Para los maestros se empezó a hacer común enviar a los alumnos a los servicios médicos a fin de que se les practicaran electroencefalogramas, o a los servicios psicológicos para que a través de test se determinara el coeficiente intelectual. Con ello lo único que se lograba tratar de justificar que el niño no tenía capacidad para aprender. De esta manera se enfrentaba la situación señalando a los sujetos como los culpables; ésta tendría que ser la explicación más lógica, ya que si la mayoría del grupo respondía a los requerimientos y sólo algunos no, entonces eran ellos los que requerían de una atención especial, que por ningún modo podría darse dentro de la misma aula.

Por otra parte, los avances en las investigaciones referidas a los procesos de aprendizaje que llegaron o surgieron de Educación Especial, promovieron una nueva propuesta de trabajo que implicaba un concepto distinto de aprendizaje y del papel de cada uno de los actores de este proceso.

Acompañando la nueva propuesta surgen los Centros Psicopedagógicos y las Escuelas de Educación Especial. En donde acudía la población que se consideraba con posibilidades de asistir a una escuela regular, pero que presentaba bajo rendimiento, aunado a problemas emocionales o de conducta. A las escuelas especiales se enviaron los niños que presentaban discapacidad evidente, ya fuera física o intelectual. Los programas implementados en ambos servicios, fueron elaborados desde un enfoque propio de lo que debía ser la atención educativa para esa población. En los Centros Psicopedagógicos se desarrollaron líneas programáticas desprendidas de la orientación psicogenética, mientras que en las Escuelas se llevaba un programa tendiente a promover

aprendizajes básicos para resolver necesidades elementales: alimentarse, vestirse, controlar esfínteres.

Con la presencia de la Educación Especial en la escuela regular, de algún modo se inicia una denuncia al sistema escolar y su principio homogenizador. Sin embargo, desde ambos sistemas se continuó señalando al sujeto como el culpable de su "ausencia de aprendizaje" en los términos esperados. Ante la escuela y la sociedad, el alumno del grupo integrado seguía siendo el responsable de su situación y aunque se concibiera "su problemática" como producto de un contexto, a final de cuentas esta alternativa se considero como un programa correctivo dirigido a el para tratar de "normalizarlo", o salvar las diferencias.

Desde el enfoque psicogenetico desarrollado, se considero que el problema del "ausencia de aprendizaje" que se determinaba en la mayoría de los alumnos que acuden a la escuela regular, (y por lo cual se etiqueta al alumno como candidato a recibir atención especial), es producto del desconocimiento del proceso de desarrollo cognitivo del niño y de la naturaleza de los contenidos de la enseñanza que la escuela promueve. Esto acrecentado por la forma en que hemos insistido que se aprendan. Desde esta perspectiva, se concibe que el problema no se encuentra en el alumno y que en todo caso habria que cuestionarse por la pertinencia de lo que se enseña y como se enseña, en razon de la logica particular del niño y de sus intereses cognitivos y emocionales.

Esta visión fue el producto de un amplio trabajo de investigación que se desprendió de los avances alcanzados acerca de los procesos de aprendizaje del sujeto. Específicamente se derive de la psicología Genética de Jean Piaget y de la Pedagogía Operatoria que retoma los planteamientos de la primera para llevarlos a la práctica escolar.

Desde los fundamentos teóricos que orientan la perspectiva Psicogenetica, se considera al sujeto como el constructor de conocimiento a partir de su interacción

con su medio, pero básicamente es a partir de la actividad intelectual que despliega en esta interacción. Es el sujeto el que a través de aproximaciones sucesivas (hipótesis) elabora interpretaciones de todo lo que le rodea (y de los propios contenidos escolares que se le presentan). En la medida en que esta información le sea significativa y en función de su desarrollo cognitivo, estas interpretaciones pueden ser cada vez más elaboradas y complejas.

En este proceso, los errores o hipótesis erróneas son consideradas como necesarios y parte del mismo proceso, ya que a través de ellos el niño puede reflexionar sobre su accionar y reorientarlo. Por ello, se les considera errores constructivos y en la experiencia del aula aparecen como el elemento primordial para propiciar la reflexión y la evolución cognitiva de los alumnos hacia la comprensión de los objetos de aprendizaje. Los contenidos son vistos como el medio o pretexto para que el sujeto despliegue su actividad reflexiva y se haga de estrategias para abordarlos.

Desde esta propuesta se destaca la necesidad de acercarse a la comprensión de la naturaleza de los contenidos, ya que en la mayoría de las ocasiones se les ha concebido, desde la lógica adulta, como procedimientos sumamente sencillos. Sin embargo, la aprehensión de estos contenidos entrañan una gran complejidad, complejidad que la mayoría de las veces escapa a la comprensión del niño, tal como el adulto pretende mostrárselo. Tal es el caso del sistema de numeración decimal o del sistema de escritura.

A partir de esta concepción teórico-metodológica se elaboraron propuestas didácticas, con actividades específicas de trabajo, para apoyar el desarrollo de nociones que llevaran al manejo comprensivo o descubrimiento de diversos objetos de aprendizaje, considerando siempre el nivel de conceptualización del niño. Consecuentemente con el nuevo enfoque, se propuso transformar el papel de maestro en el de coordinador y guía de las experiencias de aprendizaje que serían presentadas al grupo, y se señalaron actividades específicas primordiales,

tales como promover la reflexión y el intercambio de ideas y respetar los puntos de vista y ritmos de aprendizaje de cada alumno, partiendo de su experiencia.

Este trabajo tuvo sus limitantes, pues aunque el objetivo inicial de estos grupos era integrar en el mediano plazo a los alumnos al proceso escolar regular, teórico y metodológicamente se intentaba ir más allá de la mera intención de mantener a estos niños en la escuela. Si bien se buscaba resolver la situación considerada problemática de estos alumnos, la idea de hacerlo era a través de la transformación del propio quehacer escolar, lo que implicaba sin duda un cambio en la concepción de este.

Un problema inicial fue que al promover esta alternativa de trabajo desde el ámbito de la educación especial, se le considero como exclusiva para niños con problemas de aprendizaje y en lugar de lograr integrarlos, se les asigno una etiqueta y se les marco por parte de compañeros, maestros y padres de familia. Por otra parte, la misma dinámica escolar hizo difícil que este planteamiento de trabajo se llevara a la práctica, ya que el dominio del contenido siguió siendo el objetivo primordial. Esto aun para los docentes a cargo de los grupos, quienes se enfrentaban a una propuesta didáctica cuyo manejo practico no podía ir separado de la fundamentacion teórica que requería una verdadera formación en a perspectiva Psicogenetica, en los principios de la Pedagogía Operatoria y en la investigación.

Asimismo, fue difícil la comprensión de los fundamentos teóricos por parte de los docentes encargados de llevar a la práctica la propuesta, ya que en la mayoría de las ocasiones estos trataban de realizar las actividades sin tener incluso claro el propósito. Por otra parte, la misma presentación de las propuestas y las actividades que contenían hacia un tanto difícil su uso, debido a las extensas descripciones que era necesario realizar de cada actividad. Las que además por lo general se acompañaban de aspectos teóricos y materiales de apoyo, a cuya revisión y preparación había que dedicarle tiempo.

Los Grupos Integrados formados con alumnos que pertenecían al mismo sistema regular, pero que no respondían a sus requerimientos. Después de uno o dos años, el alumno era promovido a segundo grado, sin embargo, pocos eran los niños que lograban un desempeño promedio dentro del grupo y casi siempre se recordaba su procedencia como un antecedente escolar negativo. Al agrupar a los niños reprobados del primer grado y tratar de implementar una propuesta de trabajo alternativa con ellos, se esperaba su acceso de manera constructiva a dos de las herramientas básicas de la educación primaria; la lecto-escritura y el cálculo básico, con ello se suponía un desempeño adecuado al resto de su escolaridad, pero este no fue así. Ya que sólo se alcanzaron algunos resultados benéficos desde la perspectiva de aprendizaje social y afectivo, y más no en el manejo de contenidos que era lo que interesaba a la escuela regular.

Estos grupos también fueron llamados Grupos Periféricos, como su nombre lo indica, constituían espacios externos al grupo de pertenencia de los alumnos, quienes al ser canalizados por presentar algún problema de aprendizaje, trabajaban por lapsos de tiempo determinados en esta modalidad, para regresar luego a su grupo de origen. Un obstáculo que se presentó aquí, fue precisamente el hecho de sacar al alumno del aula para llevarlo a la “terapia de aprendizaje”, de lenguaje o de conducta.

Otro problema fue el hecho de trabajar las terapias de aprendizaje con una orientación teórico-metodológica interesada principalmente en promover procesos de pensamiento, más que en el compromiso inmediato con la retención de contenidos. Apegado a esta orientación, el trabajo requería mayor tiempo del que la escuela predeterminaba para el manejo de ciertos contenidos, mientras que el alumno al regresar a su clase se enfrentaba con la exigencia del dominio de éstos a través de la mecanización casi inmediata. Esto enfrentó al niño a dos situaciones distintas; la mayoría de las veces, el trabajo realizado en Grupo Periférico tenía para el niño poca relación con lo que se exigía de él en su grupo de origen.

Más tarde ya en la década de los 90, se inicia la difusión de una tendencia progresista que tenía ya un buen recorrido en algunos países europeos. Bajo el discurso del derecho que todo individuo tiene a una educación de calidad en los mismos términos que la población “normal” se proclama la Declaración de Salamanca en 1994 en la que se destaca que:

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.

Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos a una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionar una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia.

Además se insistía a los gobiernos a:

Dar la más alta prioridad política y presupuestal al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.

Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada que permita matricularse a todos los niños en las escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario.

A esta conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, asistieron 92 representantes de gobiernos y 25 organizaciones internacionales, que se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994. como resultado de este encuentro, establecieron su compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a toda la población de cualquier edad que presente necesidades educativas especiales, dentro del sistema común de educación.

La importancia de esta tendencia se observa en el marco legal que se ha ido desarrollando en forma paralela, tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Los mayores impulsos en este aspecto son, entre los más importantes: la ONU adopta la Convención de los Derechos del Niño en 1989 y es aprobada en México en 1990 por el Senado de la República. En ese mismo año se promueve la Cumbre Mundial a favor de la Infancia también en el seno de la ONU. De ésta surge la Declaración Mundial sobre supervivencia, Protección y Desarrollo del Niño que a través de un plan de acción fija metas a lograrse para el 2000. también destaca la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de Jomtien Tailandia en 1990.

Estos tres eventos se pueden considerar como los antecedentes indirectos de las acciones que promueven la integración educativa de las personas con discapacidad. En ellos se plantean problemas en términos más generales, sobre todo referidas a sectores de población en edad escolar de países



tercermundistas que han quedado marginados socialmente, aunque hay pocas referencias a necesidades de los niños con discapacidad.

Estos mismo planteamientos son retomados en la Reforma Educativa iniciada en 1993, replantea la educación de los profesionales de la educación, a partir cambios que implica un mayor compromiso para desarrollar innovaciones en el ámbito educativo.

A la luz de transformaciones a nivel mundial en materia de educación y bajo diversos fundamentos legales surgidos de acuerdos planteados por representantes de múltiples países, surge la necesidad de reorganizar ahora el sistema educativo. En particular la Educación Especial se contempla ahora como un apoyo a la Educación Básica con la finalidad de que los alumnos accedan al currículo regular en condiciones de mayor calidad y equidad.

A partir de lo anterior, se establecen principios que deberían guiar el trabajo, tales como; basarse en las posibilidades del alumno, más que en sus limitaciones, lo que obliga a pensar en programas amplios que respondan a intereses y necesidades del alumno, la fuente principal del aprendizaje deberá ser la propia experiencia del niño, tomando en cuenta la naturaleza y características de cada uno. De esta forma se implican aspectos de la dinámica escolar de los alumnos y la forma de enseñarlos y tiempos exigidos con los intereses de los alumnos y la forma de enseñarlos y tiempos exigidos para ello. Este planteamiento es el pilar de la actual reforma educativa de la que me interesa, más adelante, hacer algunos señalamientos por su estrecha vinculación con el trabajo que se ha venido haciéndose en educación especial.

Y es así como en México, se ha iniciado la tarea de la integración educativa a través de la creación de la Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), las que se encargarán de asumir la reorientación del servicio de Educación Especial bajo perspectiva. Estas Unidades vienen a reemplazar a los

Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos, y se constituyen como la instancia técnico operativa y administrativa encargada de brindar apoyo teórico y metodológico a las necesidades educativas especiales dentro de la escuela.

La función principal encomendada a este servicio, es la de promover la integración de los alumnos al sistema regular y elevar la calidad de la educación en términos generales. Este último aspecto, está referido a la intervención que se propone tenga el personal especializado dentro del aula, apoyando el proceso de los niños con las necesidades especiales y orientado al maestro de grupo en relación a éstas y la situación grupal, con lo que se esperaría una labor docente más completa y profesional.

Este intento de renovación del sistema educativo, busca fundamentarse en un enfoque alternativo, como respuesta a la crisis general que se presenta en la sociedad moderna. En este sentido, aparecen conceptos relacionados con la democracia, la igualdad, la equidad, la tolerancia y, el respeto a la diversidad. Por ello, los sistemas de educación especial no podrían permanecer ajenos a la situación, ya que por ningún motivo se podría pensar en una educación de calidad y en condiciones de equidad, mientras haya sistemas paralelos diferenciados. Sin embargo. El gran problema de cómo llevar a la práctica estos planteamientos alternativos siguen presentes, enfrentando la dificultad de eliminar las prácticas tradicionales y aspectos sociales y culturales (que generan una marcada situación de diferenciación hacia los discapacitados, por ejemplo) y que siguen determinando a final de cuentas, la orientación del trabajo escolar.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS GENERALES

El enfoque actual de la educación pretende orientarse hacia una perspectiva constructiva del conocimiento, que se caracteriza por las actitudes preponderantemente activa que se le asigna al sujeto, en el proceso de elaboración del conocimiento. Considerándose que es él, quien le da valor y sentido.

Desde las perspectivas constructivas el conocimiento es concebido como un producto de la acción del sujeto que interroga de partida y mediante este interrogatorio elabora suposiciones o hipótesis de partida con las cuales ensaya, reformula y construye permanentemente interpretaciones sobre el mundo.

La Psicología Genética de Jean Piaget que contribuyó a modificar las ideas en relación al niño y cómo es que éste aprende, es considerada como una teoría constructiva. Se le considera como tal, ya que para este autor, el niño desde que nace, establece a través de su actividad (inicialmente sensorio-motora) una relación con el medio. Mediante esta actividad y ese contacto, se convierte en un ser pensante que constantemente se pregunta y formula hipótesis del mundo que lo rodea. Estas formas de interpretar y explicar el mundo, escapan a la lógica adulta y suelen ser substancialmente experiencias asimiladas por el sujeto, las que sin ser una simple suma, van estableciendo una organización del pensamiento, que lo hacen cada vez más elaborado.

Desde la teoría Psicogenética, la inteligencia y el conocimiento se van construyendo en forma progresiva mediante las experiencias y las acciones que el sujeto realiza con los objetos, ya que establece cada vez mas relaciones entre lo que observa y las cosas que manipula. Estas acciones no se consideran solamente físicas y su importancia esta puesta precisamente en su consideración como actitud reflexiva del sujeto.

Desde la teoría Psicogenética se considera que el desarrollo intelectual del sujeto va evolucionando, de modo que existen momentos o etapas no rígidos que permiten al sujeto construir cierto conocimiento y otros no. Desde esta perspectiva el conocimiento no es acumulativo, cada etapa constituye una edificación con características específicas que no se suman, sino que constituyen la base de las etapas, siguientes. Conforme hay una progresión de esta edificación, el sujeto es capaz de establecer cada vez mayores relaciones, lo que favorece la construcción más compleja de conocimientos.

En la perspectiva Piagetica existen conceptos básicos que dan cuerpo a la teoría y que importa destacar debido a la importancia de los mismos en el ámbito educativo. A continuación se presenta una breve descripción de los más relevantes para los fines del trabajo.

Para Piaget, la inteligencia es la actividad a través de la que el sujeto organiza los datos de la realidad y construye formas o criterios estables para interpretarla, estos criterios son los esquemas cuya coordinación varía con la edad, son también un conjunto de acciones que el sujeto realiza ante un objeto o situación determinada. Se su combinación, surgen acciones más complejas que con el paso del tiempo llegan a automatizarse de tal forma que el sujeto las realiza en forma inconsciente. Así, un esquema es una acción apta para ser repetidas y generalizadas en nuevas situaciones.

Durante toda la vida del sujeto se presenta las funciones constantes, o invariantes funcionales las que aparecen como motor del accionar. Piaget utiliza estos conceptos para explicar como el desarrollo intelectual se da en términos de la búsqueda del sujeto hacia un constante equilibrio. La adaptación, con la asimilación y acomodación que lleva a este constante equilibrio del sujeto, se conciben como los mecanismos que se encuentran presentes desde el nacimiento y a lo largo de la vida del ser humano, y que hacen posible el desarrollo intelectual como un proceso permanente.

Así, en la base del desarrollo mental y como invariante funcional se encuentra la adaptación, la que explica como el ser humano ha logrado adaptarse a su medio controlando cada vez más la naturaleza, utilizando su intelecto. A la vez esta forma de dominio y conocimiento del mundo a transformado al ser humano, considerándose como un proceso activo en el sentido de modificar el medio a la vez que se modifica a sí mismo. Al respecto, Deval señala que *“El organismo se relaciona con su ambiente, actúa sobre él y lo modifica, pero al tiempo se modifica él mismo, de tal forma que los nuevos contactos con el medio ya no serán exactamente iguales”*.

La adaptación tiene dos componentes inseparables, la incorporación del medio a la actividad propia del sujeto, asimilando a sus estructuras ya construidas (asimilación), y el reajuste de estas estructuras modificándose a la influencia del medio (acomodación). La asimilación sólo es posible cuando una organización anterior lo permite, la acomodación permite a su vez establecer una nueva organización.

Ahora bien, el organismo biológico y mental en la medida que logra adaptarse al medio, logra también mantener un equilibrio con éste, pero en el momento de algún cambio, originado por una necesidad, se da una desadaptación que pone al organismo en desequilibrio dándose la necesidad de restablecerlo. La forma de hacerlo, lleva al sujeto a la búsqueda de medios para enfrentar la nueva situación. Este proceso de constante desequilibrio y la necesidad de restablecerlo, adoptándose nuevamente constituye el constante desarrollo intelectual.

La diferencia del pensamiento que se establece en cada etapa de la vida del sujeto y que evoluciona en formas más complejas, es posible debido a que los mecanismos para organizarlo varían considerablemente, esto gracias a las estructuras variables que son las formas de organización de la actividad mental. Así, el interés y necesidad, (invaginaciones funcionales) aunque aparecen a lo largo

de la vida del sujeto se dan en forma distinta en cada una de las etapas, debido a la capacidad creciente de organizar el pensamiento.

Otro concepto importante es el de operaciones, las que son entendidas como las acciones interiorizadas, las acciones interiorizadas, de todas formas son acciones en tanto que procesos de transformaciones, son las (operaciones) lógicas y matemáticas, motores de todo juicio o de todo razonamiento. Por esto la reversibilidad es una noción más que debe considerarse en el pensamiento operativo. La acción concreta, de la que procede la inteligencia, es esencialmente irreversible porque esta orientada en sentido único en función de los fines de alcanzar, de los hábitos motores (que sin más son imposibles de invertir) y de los mecanismos perceptivos; las operaciones, por el contrario son acciones interiorizadas (por ejemplo reunir, disociar, ordenar, etc.) que se han vuelto reversibles por el hecho de sus composiciones posibles.

Hasta los dos primeros años de vida, la actividad inteligente dominante está referida a la esfera motora (periodo sensorio-motor) o de la inteligencia práctica. En ella predominan las percepciones y el movimiento, se dan los reflejos básicos que se desarrollan por el ejercicio y la repetición y que tienden a formar esquemas de acción que serán la base de posteriores construcciones.

El siguiente periodo es el de las operaciones concretas, en éste hay una etapa preoperatorio de organización y preparación que va de los dos hasta los siete años. En ella, aparece la función simbólica y el lenguaje como máximo logro; se desarrolla el pensamiento intuitivo que tiene un predominio de las percepciones externas del entorno en el que se mueve el sujeto. El pensamiento se caracteriza por su egocentrismo. El niño es capaz de representar situaciones no perceptibles, a través de signos, el juego simbólico, la imitación, el dibujo. Pero el pensamiento sigue siendo preparatorio, hasta los 7 o 8 años, cuando empieza a construirse como operatorio.

De los siete a los once años se ubica el periodo de las operaciones concretas en el que implica que el pensamiento aplica nociones lógicas referidas a situaciones concretas. Se caracteriza porque el pensamiento se refiere a los objetos, a sus relaciones, sus relaciones o su dominación. En esta etapa nos detendremos en forma detallada mas adelante, debido a que es el momento en el que se ubica la población escolar con la que trabajaremos en este estudio.

De los once a los 15 años se da el periodo de las operaciones formales en el que se llega al pensamiento hipotético-deductivo. El niño se desprende del lo concreto y es capaz de razonar sobre situaciones que no se presentan sólo en forma evidente y tangible. Es el inicio del pensamiento formal o abstracto.

El periodo de mayor relevancia ha tenido para la cuestión educativa es el de las operaciones concretas, por ser el que coincide con la edad de la escolarización formal obligatoria. Aunque esta situación deba ser seriamente cuestionada ya que no podemos subordinar ninguno de los periodos que constituyen por si mismos la base imprescindible y determinante para las posteriores.

En este periodo, el niño organiza y ordena su mundo a partir de experiencias concretas, elabora hipótesis que lo explican. Interioriza el mundo y en esta organización utiliza reglas de calificación y ordenamiento que siguen un modelo que es coordinarle en sistemas de conjunto y aparece como características de todos sus intercambios cognitivos. Ante cualquier situación, reúne información, la compara, la ordena y le pone en relación con lo que ya ha experimentado.

También logra la conservación de las cantidades. Va ganando en el sentido de separarse cada vez más de sus percepciones. La descentralización de sí mismo para volverse al mundo de los objetos sobre los que actúa y a un universo interindividual o social. Esto debido a que interiorizar la acción en pensamiento es mucho mas complejo que la realización física de la misma acción y a que se requiere una descentralización del sujeto, que no se da sino con el inicio de la

socialización, ya que éste deberá situarse con relación a las cosas y a las personas.

Las nociones que llevan al pensamiento operatorio son la conservación que se caracteriza por la capacidad de identificar que un cambio o transformación no sólo están determinadas por la percepción o configuración espacial. A este concepto se le vincula con la noción de reversibilidad o posibilidad de regresar al estado inicial. Para Piaget conocer un objeto es operar sobre él y transformarlo, además de reconstruir y volver sobre el camino andado.

La influencia de la teoría Piagetiana en la educación ha sido determinante, sobre todo en las dos últimas décadas en las que ha surgido un enfoque teórico específico que retoma sus postulados llevándolos al espacio del aula; la Pedagogía Operatoria. Este movimiento surge en los países europeos, específicamente en España en donde se construyó el Instituto Municipal de Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, acción con la que se buscaba la renovación de los sistemas educativos partiendo de la crítica a las concepciones tradicionales y su práctica educativa.

La Pedagogía Operatoria se ha desarrollado como un campo de investigación ligado a los problemas de la escuela, se caracteriza por seguir una concepción constructiva del aprendizaje basada en dos principios fundamentales; la necesidad de tomar en cuenta las investigaciones y los conocimientos que éstas han arrojado sobre el desarrollo cognitivo del sujeto y el estudio de la naturaleza de los objetos de aprendizaje que socialmente se han determinado como básicos para ser transmitidos a la población escolar. En ese sentido, hablamos no sólo del aspecto didáctico de los contenidos, sino de toda una reflexión en torno a su desarrollo cultural y sentido social; utilidad, finalidad y sentido.

Una de las principales críticas que ha hecho la Pedagogía Operatoria al trabajo escolar, es el que promueva un saber académico, entendido como la transmisión



de un conocimiento por parte de la autoridad del maestro, desligado completamente al conocimiento que el sujeto construye constantemente para enfrentar los problemas de su vida cotidiana. De esta forma, se cuestiona el que la escuela prepara al alumno para resolver los problemas que ella le plantea, pero que se olvide de los que surgen de la vida.

La intención básica del trabajo escolar ha sido que el alumno maneje los conocimientos reconocidos como los indispensables para desenvolverse socialmente, esto se ha entendido como la posibilidad del niño de manejar, reproducir o repetir cuantas veces sea necesario el conocimiento elaborado por otros. Sin embargo, el gran fracaso de la escuela estriba precisamente en no lograr que lo aprendido pueda ser generalizado a contextos fuera de la escuela, "Cuando los dos contextos en que tiene lugar un mismo razonamiento el inicial aquél en el que se generaliza, son muy distantes entre sí, la generalización procede por reconstrucción metodológica y no por simple transposición. De esta forma todos los principios y fórmulas enseñadas a los alumnos suelen ser olvidadas al enfrentar una situación problemática en un contexto no escolar teniendo sólo la posibilidad de razonamiento, cosa que jamás se busca ejercitar.

Hasta hace relativamente poco, no se contemplaba la posibilidad de que la escuela promoviera que el sujeto desarrollara la capacidad de razonar, de construir los objetos de aprendizaje que la escuela considera básicos, además de desarrollar su inteligencia y personalidad en sentido independiente. Sin embargo con todo el desarrollo teórico generado al respecto, desde hace dos décadas este planteamiento ha aparecido en forma insistente al menos en el discurso pedagógico.

El conocimiento como se ha transmitido al alumno es una ley incuestionable, algo que no puede ponerse en duda y que sólo tiene una forma de ser aprendido y usado, no puede haber la menor duda respecto a su validez. Al transmitirse se espera que el niño lo reciba como una ley y que no cometa errores en su manejo.

No obstante, la construcción social y cultural de estos conocimientos ha sido posible sólo a través de un largo proceso en el que los “errores” han sido fundamentales, en tanto que han sido ensayos y aproximaciones hasta llegar a la formulación de leyes que incluso con el paso del tiempo se han visto modificadas.

En este sentido se puede decir que la escuela ha presentado el cuerpo de conocimientos reconocidos como básicos, como complejidades reducidas , en donde se enseña el producto final, haciendo caso omiso de la complejidad que encerró el proceso de su construcción. Desde la Pedagogía Operatoria se le otorga mayor importancia al desarrollo de los procesos cognitivos. Por ello importa más que el manejo del contenido, las formas que el sujeto puede desarrollar para acercarse a él, desarrollar la capacidad cognoscitiva abre, en el individuo, posibilidades de razonamiento que son generalizadas. Para la Pedagogía Operatoria el conocimiento que no es construido por el sujeto no es generalizable en tanto que se queda fuertemente vinculado a la situación en la que se aprendió. Así, el concepto de aprendizaje que esta perspectiva pregona se basa en el desarrollo de la capacidad operatoria del individuo que le conduce a descubrir el conocimiento como una necesidad de dar respuesta a los problemas que plantea la realidad.

Sin embargo, es importante situarnos desde el currículo para generar cambios en la escuela, es necesario considerar el enfoque constructivista que lo sustenta. Es entonces un buen punto de partida de reflexionar ¿Cómo se desarrolla el currículo en las aulas?, ¿Cómo concebimos el aprendizaje? Todo lo cual nos aporta elementos para generar condiciones más favorables en cuanto a la atención a la diversidad, poniendo en práctica estrategias de trabajo que beneficien tanto el aprendizaje individual como el colectivo.

Generalmente nos basamos en que el currículo hace referencia al ¿qué, cómo o cuando? Enseñar y evaluar, pero dejamos de lado el cómo aprende el alumno y el comprender esto conlleva a conocer cómo podemos intervenir, qué métodos,

materiales, organización, etc., podemos emplear para propiciar el acceso a los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que se consideran básicos para el alumno.

Conviene hacer mención que la Educación escolar debe ser una formación integral y funcional. Debe consistir por lo tanto en la adquisición y desarrollo de capacidades de todo tipo: cognitivas, psicomotrices, efectivas (de autonomía y equilibrio personal), de interrelación personal e inserción social, etc. En consecuencia los contenidos escolares no pueden limitarse sólo a conceptos, también deben incluirse procedimientos, habilidades o estrategias y valores, normas y actitudes. La funcionalidad de los aprendizajes se entiende en el sentido que estos sean asimilados de tal manera que puedan ser utilizados para resolver problemas en contextos diferentes.

Es desde este punto de vista donde cobran importancia las aportaciones de la concepción constructivista en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Un cuestionamiento a este respecto sería, ¿Cómo explicar el proceso de aprendizaje que permite ese desarrollo personal y social al que se hace referencia en las líneas anteriores?.

La respuesta podría ser: conociendo cómo aprenden los alumnos, bajo qué condiciones se genera un aprendizaje significativo, el tipo de interacciones que favorecen su desarrollo integral, cuál es su participación en la construcción del conocimiento.

La concepción constructivista es entonces la que da sustento al enfoque psicopedagógico de intervención educativa, aportando elementos relativos al conocimiento del individuo en lo que concierne al proceso de desarrollo y aprendizaje, considerando los propios recursos culturales, motivación, estilos de aprendizaje, esquemas conceptuales, nivel de competencia, etc. del niño, lo cual brinda información para desarrollar formas de enseñanza ajustadas a sus

necesidades con el fin de propiciar un aprendizaje significativo a partir de estrategias de enseñanza variadas que promuevan su actividad constructiva. Podríamos decir que es el aspecto psicológico (la actividad mental, procesos individuales e internos de construcción del conocimiento) en conjunto con lo pedagógico (métodos, situaciones, materiales favorables en este proceso de mediación).

Si como en muchos casos sucede en la escuelas, concebimos al alumno como mero receptor, al que hay que transmitirle toda una serie de conocimientos alejados de su realidad, estaremos en la postura de que hay que cubrir el programa a como de lugar, produciendo y considerando como aprendizaje lo que imponemos externamente sin tomar en cuenta los intereses, motivaciones, posibilidades de los alumnos de acuerdo al contexto particular en el que se desenvuelven.

Sin embargo, si nos basamos en la concepción constructivista el panorama se ve diferente como *aprender quiere decir construir significados y atribuir sentido a aquellos que aprendemos en el contexto social y cultural determinado*. Cuando somos capaces de elaborar una respuesta propia y personal sobre un objeto de la realidad o un contenido, estamos aprendiendo. Este proceso de construcción personal de cada uno de los nuevos aprendizajes, de cada contenido (significativo, útil, lógico y aplicable), debe de realizarlo cada persona que aprende, si no se quiere que quede limitado a un aprendizaje memorístico, mecánico o repetitivo.

Este aprendizaje en el que la actividad mental cobra especial trascendencia y se convierte en una de sus condiciones básicas, no implica que cada uno debe realizarlo sin necesidad de ayuda externa. Más bien al contrario, el papel del profesor resulta muy importante, puesto que la actividad de autoconstrucción que realiza el alumno se inscribe en un entorno de actividad interpersonal. La manera en como se plantea la interacción social y la intervención educativa es decisiva para que la actividad del alumno sea más o menos constructiva.

De tal manera el papel del maestro cobra relevancia cuando se convierte en una ayuda o apoyo en el proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno, para que alcance las aproximaciones deseadas sobre los objetivos y contenidos del aprendizaje.

Los mejores apoyos pedagógicos son aquellos que se ajustan al tipo y al grado de diferentes y progresos de los niños en la realización de la tarea, si el maestro sabe que su alumnado es heterogéneo con intereses, niveles de competencia, actitudes, habilidades, diversos, tiene que pensar en un tipo de enseñanza también diversa, que se ajusta al progreso y a las deficiencias de los alumnos.

E en la primera instancia estos referentes conceptuales son los que deberían guiar la actuación de los docentes en las aulas, no obstante, aún a pesar de que se han incluido en los cursos de actualización que se reciben como parte de la reforma educativa, todavía en muchos casos no se ha logrado cambios significativos que permitan el tránsito de una enseñanza tradicional a métodos activos y modernos.

Por tanto, la educación especial puesta al servicio de la educación regular como un apoyo en la mejora de la calidad de la educación, tiene que promover estos cambios.

El equipo psicopedagógico a propósito de ello tendría que involucrar a los profesores con dichas concepciones, pero no sólo como postulados teóricos, sino traducidos a estrategias pedagógicas útiles para elevar los aprendizajes de los alumnos, desprendiendo, de está, nuevas formas de actuar en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, esto es en el desarrollo curricular puesto en práctica en el aula.

## CAPITULO 3

### EL PSICÓLOGO EN LAS USAER

A partir de las reorientaciones en los servicios en Educación Especial, las primeras USAER son conformadas con el personal que anteriormente laboraba en Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos.

Cada USAER esta integrada por un director, un psicólogo, un especialista en lenguaje, por los maestros de apoyo y en algunos casos por trabajador social y secretaria. El personal docente de las Unidades se desempeña en las escuelas primarias asignadas para la atención, cinco en promedio. En cada una se pretende laboren en forma permanente durante el año escolar dos maestros de apoyo a la vez que el equipo para docente lo hará en forma itinerante, esto según la demanda y los recursos con los que cuente la misma Unidad.

El trabajo se caracteriza por tratar las necesidades de los alumnos atendidos, dentro del contexto grupal, el que también es posible fuera del salón a partir del reconocimiento cuidadoso de estas necesidades y de las circunstancias que caracterizan el caso.

La atención se inicia con la detección de alumnos y la determinación de sus necesidades educativas especiales con respecto al grupo en el que se ubican, a través de la evaluación inicial practicada (Examen Diagnostico) por el maestro de grupo, y si es necesario con la participación del especialista, Esta evaluación esta referida a todas las áreas (Español, Matemáticas, Historia, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y es utilizada para determinar en parte el manejo de los contenidos del grado (competencia curricular). Posteriormente, se plantea la planeación de la intervención, momento en el cual se definen en base a las necesidades del alumno la forma de trabajo (en el grupo o en el aula de apoyo) y en todo caso las adecuaciones curriculares que habrán de realizarse, a las que

nos referimos en el último apartado de este capítulo. Ubicadas las necesidades se procede a la intervención psicopedagógica, ésta se “refiere a los apoyos específicos que determinan un conjunto de actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de des adaptación. Bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares y el contexto escolar, atendiendo a sus necesidades educativas especiales”.

También existe la posibilidad de determinar una derivación a un servicio específico, que pueda cubrir los requerimientos del alumnado o solicitar un servicio complementario. Esto en caso de que la situación lo amerite y después de una evaluación y análisis minucioso del caso. Sin embargo esta situación no podría darse en el marco de la integración educativa, sino es que se han agotado los recursos disponibles en la escuela. Además de considerar que el alumno requiere en forma indispensable otro servicio del que será mayormente beneficiado. La intención es que estas derivaciones se eliminen en la medida de lo posible.

En la intervención pedagógica, el trabajo con los niños adquiere una diferencia significativa. Anteriormente se centraba en tratar de desarrollar procesos, esta intención aunque aún se plantea como la situación pedagógica ideal en la nueva orientación educativa, presentaba dos grandes problemas; desarrollar procesos implica en muchas ocasiones de tiempos no rígidos, por lo que los años escolares y los programas preestablecidos son totalmente incompatibles con este planteamiento. Por otra parte, mientras que en las sesiones individuales se promovían actividades tendientes a promover este proceso, en el aula el alumno enfrentaba exigencias y problemas muy distintos, por lo que las “terapias de aprendizaje” no le resolvían sus necesidades escolares inmediatas.

Actualmente, se supone que la intención de desarrollar procesos se encuentra como propósito fundamental del quehacer educativo en general. En USAER se pretende no perder de vista este propósito pero se busca que este siempre en

vinculación con lo que el niño vive en el aula. Otro aspecto importante en el proceso de atención es la evaluación continua, la que se concibe como un proceso presente en todo el desarrollo del trabajo. Es a través de ésta que se pueden orientar y reorientar las acciones concretas de intervención.

Sin embargo, este es también uno de los puntos más polémicos y problemáticos ya que en muchas ocasiones se acepta trabajar con la nueva orientación educativa, pero no modificar los criterios de la evaluación y por lo tanto la concepción que se tiene de ella. Dentro de la evaluación también puede considerarse el seguimiento; proceso a través del cual se pretende asegurar un impacto constante de las acciones realizadas. En este sentido, se considera que el seguimiento al trabajo con alumnos, padres y maestros, puede permitir valorar alcances, a la vez que permitiría retomar casos que se han dejado de atender por considerarse que han superado la mayoría de las dificultades por las que fueron reportados.

La acción de estos profesionales integran las unidades de Apoyo para la Educación Especial, se llevara acabo en estrecha colaboración con el profesor, principal protagonista y promotor de la acción educativa.

### 3.1. El Psicólogo en la USAER II-22

El psicólogo en esta unidad de apoyo es el profesional que, de acuerdo con el Proyecto Educativo USAER, orienta y coordina las actividades de tutoría y orientación de los profesores y demás profesionales especializados, asegurando el enlace entre ellos y el Equipo Interdisciplinario o de Apoyo. Su actividad, como la del resto de los profesionales implicados, tiene que ver con las distintas dimensiones del proceso enseñanza - aprendizaje y con el contexto en el que este se lleva acabo: escuela, familia y comunidad educativa.

Funciones:

Las actuaciones de este profesional se concretan en las siguientes funciones:



Participación en la elaboración del Proyecto Educativo de la USAER aportando sus conocimientos específicos respecto a:

a) La importancia de las interacciones del alumno y su entorno con el fin de ofertar unas condiciones ambientales suficientemente estimulantes que favorezcan al máximo su desarrollo.

b) Las características específicas del desarrollo de cada uno de los alumnos.

c) En planificación de la intervención pedagógica en cuanto a metodología, organización y secuenciación de objetivos y contenidos. En este aspecto habría que destacar la necesidad de contemplar la agrupación de los alumnos con base a los criterios estrictamente psicopedagógicos y funcionales, evitando las categorías estandarizadas en torno a déficit.

a) La previsión y provisión de servicios educativos específicos en estrecha relación con la propuesta curricular.

b) Los criterios generales respecto a la evaluación y seguimiento, favoreciendo su promoción a entornos educativos menos restrictivos, siempre que sea posible.

c) identificación de las necesidades educativas de los alumnos escolarizados.

El cambio de criterios respecto al modelo de intervención en Educación Especial, el nuevo enfoque fundamentalmente educativo nos lleva a considerar los siguientes aspectos fundamentales:

d) La identificación de necesidades educativas es un proceso que debe iniciarlo el profesor - tutor, el cual recoge la información significativa respecto de lo que alumno es capaz de hacer teniendo como referencia el currículo escolar.

El psicólogo proporcionará al profesor - tutor orientaciones e instrumentos de observación y recogida de esta información.

Partiendo de la valoración de los Equipos Interdisciplinario del Sector y de la

información aportada por el profesor - tutor completara el proceso de identificación de necesidades educativas especiales de cada uno de los alumnos, que servirá de base para la elaboración de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas, que son registradas en el avance programático del profesor.

a) Las necesidades educativas especiales han de identificarse siempre en relación con el contexto escolar, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo del alumno, lo que es capaz de hacer y aprender en un momento determinado, que depende tanto de su nivel de desarrollo cognitivo como de los conocimientos específicos que ha podido construir a partir de sus propias experiencias de aprendizaje.

b) El proceso de valoración a de llevar la identificación de las necesidades educativas de los alumnos, y a partir de ellas se establecerán actuaciones educativas mas adecuadas a sus características individuales y los recursos personales y materiales que son necesarios para favorecer su desarrollo personal.

a) El currículo escolar como referente básico para la identificación de necesidades, programación de respuestas educativas, previsión y provisión de servicios específicos (logopedia, fisioterapia). colaboración con el profesor y los distintos profesionales implicados en la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas, a fin de:

b) Orientar y concretar los elementos personales, materiales y organizativos ha de tener en cuenta en los distintos niveles del proceso de adaptación curricular.

3) Determinar los servicios, emplazamiento escolar y currículo mas adecuado a las características individuales de los alumnos.

d) Seguimiento y revisión del proceso educativo de los alumnos.

Este proceso se llevara en estrecha colaboración con el profesor y los distintos profesionales que prestan algún servicio, dentro de la atención siendo registrados en hojas de evaluación.

Mismo que servirá para hacer una evaluación continua del progreso de cada uno de los alumnos, como base para la toma de decisiones que permitan introducir modificaciones en los servicios o en el tipo de escolarización.

Coordinando también las actividades de intervención psicopedagógica y orientación educativa.

Para el desarrollo de esta función el psicólogo colaborara con el profesor en la búsqueda de estrategias que favorezcan un clima de respeto mutuo de comunicación y cooperación dentro del aula y del centro escolar, como base para la adquisición de hábitos de convivencia, de tolerancia y de aprendizaje.

La programación de actividades individuales y de grupo que faciliten a los alumnos un mejor conocimiento de sus posibilidades y de su realidad inmediata. Ofrecer al alumno información sobre actividades de tipo profesional y orientación sobre sus posibilidades en el entrenamiento en tareas de las distintas ramas profesionales que le ayuden en su elección laboral e inserción social. Favorecer la implicación y participación de los padres en la educación de sus hijos.

La orientación requiere de la cooperación de todos cuantos intervienen en la tarea educativa, y en ella ocupan un lugar destacado los padres por su relación personal con sus hijos. En este sentido el psicólogo procurara:

a) Promover y facilitar el intercambio de información entre los padres y el profesor - tutor.

b) Favorecer la participación de los padres en todo proceso de identificación de necesidades y respuestas educativas a las mismas.

c) Orientar y asesorar a los padres respecto a la adquisición de determinados hábitos y habilidades de sus hijos.

d) Diseñar y realizar con otros profesionales de instituciones alternas (DIF, Seguro Social, etc.) intervención con padres, relacionados con las necesidades de los alumnos o de la comunidad.

Por lo que se puede concluir que el psicólogo en las USAER actualmente esta en la búsqueda de un marco conceptual que vincule lo psicológico con el contexto educativo, ya que el propósito de las USAER II - 22 es brindar apoyo a las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos abriendo así la oportunidad de intervenir en los diferentes contextos en que dichas necesidades se presentan, es decir, familia, escuela - aula, alumno.

Esta búsqueda surge a partir de reuniones por áreas (psicología, lenguaje, trabajo social) que propone la CROSEE 2 (Coordinación Regional de Operación de Servicio de Educación Especial en el DF. No. 2), en donde se hace un intercambio de experiencias y se plantea los diferentes enfoques o marcos conceptuales que sustentan la practica en los servicios encontrando que se utiliza el conductivismo y psicoanálisis hasta un enfoque ecléctico, esta diversidad de ideas crea confusión en los psicólogos de los servicios y pone en duda su practica, por lo que se propone que el marco conceptual sea uno el cual se construya a partir de los conceptos:

Atención a la diversidad

Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)

Adecuaciones curriculares

Evaluación Psicopedagógica (estilos de aprendizaje)

### Trabajo colaborativo

Surgidas en torno a la integración educativa de los niños con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad.

Estas reuniones continúan, pero con poca asistencia ya que la resistencia al cambio es mayor que la necesidad de crear un marco conceptual común.

## CAPITULO 4.

### MI EXPERIENCIA EN LA USAER II - 22

Como respuesta a toda reforma educativa, se realizo un estudio de factibilidad por parte de la Supervisión II - 2, y es así como en el Ciclo Escolar 95-96, se abre la USAER 11-22, respondiendo a las necesidades detectadas en las primarias con la intención de proporcionar atención a menores con N.E.E (Necesidades Educativas Especiales). Prestando servicios a las escuelas "PROFR. PABLO DAMIAN GONZALEZ", "MTRO ENRIQUE C. REBSAMEN", "QUETZALCOATL" Y "LIC. ALFREDO V. BONFIL P.", contando con un Equipo Multifuncional que constaba de 6 maestros de apoyo, una directora, una secretaria, una trabajadora social y un psicólogo, dependiendo inicialmente de la Supervisión 11-22 y posteriormente de la Supervisión 11-7.

La atención proporcionada por el servicio, iba dirigida a la comunidad escolar (padres, maestros y alumnos). La detección y determinación de las Necesidades Educativas E., se realizo a través de cuestionarios de 80 preguntas, proporcionado por Proyectos Académicos de la Secretaría de Educación Pública. Si bien es cierto que el modelo USAER, recomendaba la atención a niños dentro del salón en la practica siguió prevaleciendo el modelo Periférico, debido a la falta de claridad y la escasa información y sensibilización, por lo que en diferentes casos se da un trabajo de practicante y emergente. Así también hay cierta resistencia en el trabajo en el grupo por parte del personal de USAER y personal de Maestros de Primaria. Cabe mencionar que los directores aceptaron de buen agrado el servicio proporcionando el apoyo necesario para el establecimiento del funcionamiento de la Unidad, a pesar de haber faltado sensibilización previa.

Como resultados de trabajo durante el Ciclo Escolar 95-96, se observe que no se determinaron las N.E.E., específicos de los menores, no había una correspondencia de responsabilidades para satisfacer las necesidades de los alumnos, teniendo así avances parciales.

La sensibilización sobre: Integración Educativa era inadecuada, ya que no se brindó una orientación clara de los principios manejados por el modelo USAER, estando al margen de los planes y programas; además de no existir un grupo multidisciplinario completo que atendiera las demandas de las escuelas primarias.

Por otra parte se considera que un logro importante alcanzado durante este Ciclo Escolar fue la aceptación por parte del personal docente de las escuelas. En el Ciclo 96-97, se incrementa la plantilla de la USAER, esta constituida por 8 maestros de apoyo, psicólogo, maestra de lenguaje, trabajadora social, secretaria y directora.

Es en este año que yo llego a la Unidad 11-22 proveniente del Centro de Atención Múltiple 68 (Cuatepec) con función de maestra de apoyo psicopedagógico al lograr mi cambio y llegar a esta unidad me enfrento con una dinámica diferente de trabajo, acostumbrada a brindar atención individualizada por tiempos me enfrento a trabajar en grupo, donde me tenía que adaptar a la dinámica del profesor de grupo que en algunos casos no era aceptada, esta confusión era generalizada también en el personal de la unidad ya que para determinación de las N.E.E., en ese momento se realicé con base a criterio del personal no llegando a acuerdos de estrategias de intervención, por lo que la atención se daba tanto en el aula de apoyo como en el aula regular, teniendo variantes desde practicantes, grupo periférico y modelo USAER, esto dependiendo de la información de cada uno de los maestros de apoyo psicopedagógico tuviera. A pesar de que no hubo un trabajo interdisciplinario ni se siguió el modelo propuesto se obtuvieron resultados satisfactorios.

En el año 97-98, se implementa el perfil grupal como una de las principales estrategias de trabajo, para impulsar los propósitos plasmados en el proyecto escolar.

también, se buscaba superar las dificultades enfrentadas con anterioridad, y que ya han sido mencionadas.

Los objetivos del perfil se explicitaron de la siguiente manera:

Determinar las N.E.E., de los niños con relación a su contexto, (para de esta manera, también conocer la situación general del grupo) en cuanto a su competencia curricular.

En la interpretación del perfil se hizo necesaria la observación directa para Definir:  
Estilo de trabajo del maestro.

Estilo y ritmo de aprendizaje del alumno.

Dinámica y organización grupal.

Formas de evaluación.

Conjuntando ambas estrategias nos permitirá determinar las N.E.E.

El perfil se elaboró a partir de las evaluaciones diagnósticas diseñadas por los maestros de grupo, siendo necesario en algunos casos proponer y realizar evaluaciones complementarias, para precisar los niveles de conceptualización de los niños.

Durante la implementación del perfil nos encontramos con los siguientes obstáculos:

Resistencia por algunos profesores a esta forma de trabajo, al sentirse observados y cuestionados en el desempeño de su labor.

Haber detectado la problemática sin llevar a cabo una asesoría final a los profesores de grupo, multiplica la atención creando expectativas que rebasaban nuestros tiempos.

Falta de definición en las formas de participación por parte del equipo de apoyo con relación al perfil.

La limitación del tiempo al intensificarse el trabajo propició la falta de sistematización y continuidad al trabajo con padres.

Poco seguimiento a la actualización en el perfil que se dio a partir de la exigencia técnico administrativo (llenado de documentación).

Los principales avances que logramos con el desarrollo del perfil grupal fueron:



Sensibilizar un poco más sobre la funcionalidad de atención de USAER, como servicio de apoyo no de emergente.

Mayor atención en el aula regular, trayendo como consecuencia la aceptación de sugerencias e implementando estrategias de trabajo más cercanas al enfoque de planes y programas por parte de los profesores de grupo.

Uso de material didáctico.

Modificación en algunos de los casos de las formas de evaluación.

Las dificultades que se presentaron durante el ciclo escolar y que obstaculizaron un mejor desarrollo en la funcionalidad de las actividades propuestas para atender las Necesidades Educativas Especiales, de los menores y satisfacer las demandas de padres y maestros de grupo fueron los siguientes:

- a) Trabajo Interdisciplinario: en este aspecto no hubo trabajo conjunto y continuo que permita analizar y aportar estrategias a las necesidades de los casos atendidos, no existiendo tiempo ni espacios necesarios para cubrirlas, en ocasiones las reuniones fueron esporádicas y aisladas no dando resultados deseados.
- b) Asesoría Técnico – Psicopedagógica: uno de los problemas a que nos enfrentamos también en USAER, es precisamente lo relacionado a la asesoría como parte complementaria a la realización del trabajo cotidiano, no dándose en los tiempos requeridos ni en los aspectos contemplados.
- c) Carga administrativa: uno de los puntos manejados en el presente ciclo escolar fue precisamente la deducción de carga administrativa, no respetándose y generando en la práctica documentación excesiva, lo que repercutió en disminuir tiempo en la atención a los niños, padres y maestros de aula regular.
- d) Reuniones colegiadas: la capacitación pedagógica nos hace ver la necesidad de trabajar en diferentes ámbitos y desempeñar un papel clave en los programas relativos a las necesidades educativas especiales, con reuniones que nos permitan hacer consensos y analizar los casos y facilitar así una solución visible a las demandas exigidas, las cuales se realizaron en forma parcial y discontinua.

e) Espacios Físicos: en algunas escuelas de la unidad, no se cuenta con espacios físicos adecuados para el desarrollo del trabajo como sería atención en el aula de apoyo, orientación de documentos técnico – administrativos.

Estos y muchos mas fueron los obstáculos que fuimos sorteando ya para el ciclo escolar 98-99 con el cambio de supervisión y los cuestionamientos planteados por la misma, comenzamos un proceso de reflexión sobre la labor que se venía desempeñando, llegando a la conclusión de que no se estaba teniendo el impacto deseado por lo que se inició un trabajo de evaluación con los maestros donde se planteo el tipo de respuesta educativa que la comunidad estaba dando a las necesidades educativas especiales. El grupo fue reflexionando sobre la importancia de revisar no sólo sus estrategias e instrumentos de análisis sino también el sentido global y la dirección de la actuación se sus profesionales: apoyo a la escuela.

Esto nos condujo a la búsqueda de estrategias creando y articulando propuestas metodológicas e instrumentos que ayuden a romper con expectativas y moldes institucionalmente establecidos que generan una mejora educativa.

El producto del trabajo realizado en la escuela nos llevó a conocer que el apoyo no tiene como objetivo fundamental el resolver las necesidades de los sujetos sino el provocar que esas necesidades sean resueltas con los mecanismo ordinarios de la institución y adoptar una nueva concepción de nuestro papel en torno a un trabajo colegiado con los docentes de las escuelas regulares que proporcionen elementos que favorezcan la atención a la diversidad e incidan en el mejoramiento de la calidad educativa.

Este análisis no tendría sentido si no nos hubiera permitido avanzar en la búsqueda de indicadores útiles que faciliten en inicio de los cambios necesarios para acercarnos a aquellas posturas más acordes con la reforma que la diversidad esta exigiendo a la escuela. No tiene sentido el análisis si no nos permitimos abandonar una visión racionalista y estructural de los problemas escolares y potenciar un modelo basado en un acercamiento singular, colaborativo, y único en cada situación problemática.

Todo esto resultaría infructuoso si no nos permitimos dar pasos para acercarnos a una concepción de apoyo como proceso educativo pleno, cargado de valores, con capacidad para dar sentido a apoyar a toda la experiencia integradora desarrollada en la escuela.

Es por esta razón que pretendemos desarrollar en la escuela una cultura de apoyo colaborativo tendiente a estudiar y proporcionar formas organizativas de escolarización, tanto al nivel de centro, como al nivel de aula, o incluso de alumnos (no debe entenderse que el apoyo curricular supone negar el apoyo individual, sino un enfoque del mismo) en sintonía con una cultura escolar respetuosa con las dificultades de la diversidad.

Consideramos importante *“Educar para la colaboración y la democracia para el respeto a la naturaleza y la diversidad y convencidos de que la justicia social empieza por la igualdad de oportunidades nos empeñamos en participar para hacer efectivo el derecho a la educación para todos” Ernesto Zedillo Ponce de León (S.E.P., 1992)*

Por último en el año de 1999 – 2000 continuó con la promoción de trabajo colaborativo en la comunidad escolar ya para dar respuestas a las Necesidades Educativas Espaciales ya detectadas. Este trabajo fue plasmado en el Plan Anual 99 – 2000 (tabla 1).

## PLAN ANUAL 99 – 2000

PROPÓSITO	ESTRATEGIAS	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO
Fomentar la sensibilidad para un trabajo conjunto USAER – Comunidad.	Reuniones de academia. Observación en grupo. Competencia curricular.	Bibliografía Material de apoyo Formatos.	USAER	Bimestral y permanente.
Propiciar la comunicación entre miembros de la Comunidad Escolar.	Reuniones en horas libres	Horario de Educación Física. Bibliografía. Avance Programático. Ficheros. Libros del maestro y del alumno.	USAER	Horas libres

Favorecer el apoyo por parte de los padres para lograr un trabajo colaborativo. Trabajo una vez por semana con niños N.E.E., en grupo. Padres colaborativos con niños en grupo. Guías de trabajo basadas en la competencia curricular. Materiales de la SEP.

Tareas en Taller con casa padres que tengan N.E.E., y rezago escolar.

USAER

Padres

Maestros

Equipo par docente

Una vez al mes

Una vez por semana

estimular la integración de los niños con N.E.E.

Dinámicas grupales.

Establecimiento de reglas y normas.

Adecuaciones

curriculares

Hábitos dentro y fuera del salón. Avance

Materiales de la SEP

Técnicas de dinámica grupal.

USAER

Programático.

Competencia

curricular.

Permanente

Tabla No. 1 Se muestra la planeación y el trabajo colaborativo entre la USAER y la Escuela Primaria Alfredo V. Bonfil para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales.

Por tal motivo hemos adquirido un gran compromiso con las escuelas, que implica una constante preparación como Unidad para poder participar como facilitadores en la construcción de una nueva cultura para favorecer la atención a la diversidad por lo que nuestro propósito es: promover el trabajo colaborativo en la comunidad escolar para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.

Este apoyo pedagógico se está desarrollando actualmente en la USAER II-22 tuvo resultados centrados en los propósitos que a continuación presentamos:

- a) Fomento en sensibilización: Esta fue trabajada en juntas técnicas y de academia en donde se deben orientaciones teóricas sobre conceptos de qué es una necesidad, características físicas de niños hipoacuosos, Síndrome de Down, etc, pero esto no fue suficiente por lo que se decidió reorientar hacia el tratamiento de situaciones más prácticas y funcionales, como la revisión de casos de niños y estrategias (basadas en ficheros, libros del maestro y libros de trabajo del grado) específicas, logrado con las juntas favorece el compañerismo, la sensibilización entre los docentes en relación N.E.E., y la dosificación de contenidos que se ajustaran a su ritmo de aprendizaje.
- b) Comunicación entre los miembros de la comunidad: El trabajo aquí fue mas personalizado ya que nos reuníamos en horas libres planear material que ayudara a los niños la conceptualización de temas difíciles a dialogar sobre niños que presentan problemas de conducta y necesidades educativas especiales para la dosificación de contenidos así como el proceso de aprendizaje y ritmo que estos mantienen con el resto del grupo.
- c) Apoyo a padres, el resultado fue menos alentador ya que a pesar de planear las sesiones sobre temas dados a los padres la participación y compromiso hacia la educación de sus hijos era poca, por lo que se opto por la derivación a instituciones alternas como el Instituto Ortolalía en Polanco, entre otras para

trabajar problemas de audición y lenguaje. Sin embargo, se continuo con la atención con talleres pero en grupos reducidos en donde se daban mensajes a la comunidad para la prevención de uso de drogas, alcohol, abuso sexual, delincuencia juvenil, etc., todo esto colocado en periódicos.

- d) Integración de niños con N.E.E. Esto se aborda a través de las juntas de academia y las reuniones en donde se trataba de sensibilizar a la comunidad a través de destacar las características de estos niños así como sus potenciales que pueden tener y la oportunidad tan maravillosa que podían experimentar al tener un amigo diferente pero a la vez igual a ellos, logrando así la aceptación de José Caleb un niño hipoacuoso y de Dulce una mejor con discapacidad intelectual.

Sin embargo este trabajo no se termina aquí ya que como todo la evolución y el cambio continúan y la USAER II-22 que ha pasado por un proceso y una serie de cambios que han ido desde un apoyo centrado en el alumno (individualizado), hasta la reflexión de que no se estaba teniendo el impacto deseado, lo cual nos lleva a estos momentos a dar continuidad al trabajo iniciado hace dos ciclos escolares en la búsqueda de la creación de una cultura de colaboración como marco de referencia en donde la planeación, intervección, evaluación, toma de decisiones y organización de la escuela – aula, este en las manos de todos los que conformamos ente centro educativo.

Dejando a un lado la postura de expertos que dan apoyo a problemáticas particulares, nuestro interés ahora está centrado en el apoyo institucional tendiente a construir un ambiente favorable para la integración que considere a la diversidad, la apertura al currículo y el establecimiento de relaciones de apoyo mutuo entre Primaria y USAER.

## DISCUSIÓN Y COMENTARIOS

Después de la reorientación educativa en 1993 se puede considerar política de integración educativa ha tenido avances ya que ha dado respuesta a los grupos más desfavorecidos de nuestra sociedad como son los menores con di y N.E.E. (Necesidades Educativas Especiales) e indígenas, brindando las mismas oportunidades educativas a toda la población infantil en México.

De esta forma se reconceptualiza las dificultades de aprendizaje, traduciéndolas a N.E.E., comprometiendo así a toda la comunidad educativa, ya que al descentarse la problemática del alumno se ubican dichas necesidades en la interacción de estas con los diferentes contextos en la que se devuelven; esto de la apertura para que el trabajo que se venía desarrollando de manera individual con el niño (apoyo terapéutico) en donde el individuo se le hacía culpable del no aprendizaje, se le diversifique y contextualicé en el ámbito escolar y/o familiar, traduciéndose a un apoyo colaborativo con los docentes, buscando modifique su práctica en respuesta a las N.E.E., detectadas; dichas estrategias o actividades deben ser buscadas por el equipo psicopedagógico y el maestro de grupo ya que ambos profesionales están inmersos en la práctica educativa.

Este apoyo consistió en hacer un espacio en las Juntas de Consejo Técnico y en las Juntas de Academia (donde se discuten estrategias de intervención dentro del aula, actividades apegadas a la curricular regular) favoreciendo así un trabajo colaborativo en donde ambos profesionales aportan y participan en la elaboración de planes de intervención en aula, plamado en el avance programático del grupo evitando duplicidad de información.

Sin embargo, no se puede hablar de que se haya llegado a un trabajo colaborativo en la unidad ya que dentro de ésta existen escuelas que aún los maestros de grupo ponen referencia al apoyo en grupo, limitando sólo a un apoyo individual, lo cual descontextualiza al niño atendido, además de una limitación para el trabajo

conjunto, ahora bien por otro lado dentro de la misma unidad en la Escuela “Alfredo V. Bonfil” se ha tenido algunos avances más significativos ya que se ha logrado mayor flexibilización para el trabajo como la integración de alumnos con discapacidad como es el caso de José Caleb un menor de hipoacuosa.

Este menor ha sido un reto para la escuela “Alfredo V. Bonfil” y la USAER II-22 ya que movió estructuras organizativas como fueron la plática con padres de familia para la aceptación y la tolerancia; ya que en ocasiones José agredía físicamente (golpes o abrazos fuertes) a sus compañeros, este periodo de adaptación a su entorno es llamado así donde marca que la adaptación de un menor con problemas de audición presenta mayor dificultad ya que para estos individuos el contacto físico, visual es importante ya que el entorno en el que el sonido no forma parte esencial de su vida cotidiana y las señales que regularmente son sonoras han sido sustituidas por señales visuales, por ejemplo, como la persona con pérdida auditiva mayor, accede a la información sobre el medio que la rodea a través de la vista y al tacto, para saber lo que sucede a su alrededor necesita voltear la cabeza o desplazarse constantemente, conducta normal entre la cultura saliente, en tanto que en la cultura oyente puede interpretarse como inquietud o inestabilidad, cosa que era preocupante para la maestra, ya que el niño pasaba mucho tiempo fuera de su lugar o el salón o a veces agredía a sus compañeros por la aceptación. Y el contacto físico, hecho importante en un niño hipoacuoso como lo dice Gómez al referirse *“la aceptación y adaptación de niños con pérdida auditiva es predominantemente visual, es decir, un entorno en el que el sonido no forma parte esencial de su vida cotidiana y las señales que gradualmente son sonoras han sido sustituido por señales visuales...”*

Esto fue tomado e muy en cuenta para la integración de José, en donde se puso en marcha algunas adaptaciones se acceso y de currículo.

Adaptaciones de acceso:

Uso de material didáctico vistoso.

Asignación de alumno tutor.



Reducción de ruidos internos en el salón.

Ubicación cercana al profesor de grupo.

Auxiliar auditivo personal manejo y mantenimiento, conocimiento por parte del niño y del profesor del aula.

#### Adaptaciones de Currículo:

Incluso de actividades específicas con el propósito de incrementar períodos de atención (juegos de mesa).

Introducción de actividades específicas con el propósito de favorecer sus habilidades para la sociabilización, como juegos de competencia a la hora de recreo.

En la jerarquización de contenidos se priorizó el manejo de reglas de convivencia (urbanidad).

Otras medidas o acciones que realizaron fueron:

Sensibilización a los padres de familia del grupo de José a través de mensajes, pláticas con información de quienes son los alumnos con pérdida auditiva, misma información que fue difundida con el resto de la comunidad escolar, por el director de la Primaria.

Finalmente José Calen paso a ser un niño más de la primaria Bonfil en donde actualmente cursa el cuarto grado de primaria.

Otro punto a considerar es el avance en cuanto al propósito de promover el trabajo colaborativo en atención a la N.E.E., en la Escuela Bonfil; logrando algunos avances en el cambio de actitud de los docentes hacia la integración de los niños con discapacidad, por ejemplo José Caleb.

Sin embargo, no se puede hablar de un cambio real mientras esta actitud no se generalice y no haya mayor tolerancia hacia la diversidad y se siga esperando que sea el niño el que cambie su condición, sin considerar que desde la perspectiva constructivista el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción en el

que esta implicado directamente y activamente el sujeto y en donde las relaciones e interacciones que se establecen con el maestro y compañeros potencian los aprendizajes, gracias a una reorganización cognitiva provocada por el surgimiento de conflictos y superación. De aquí la importancia del papel del maestro como influencia educativa extendida como la ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno. La influencia educativa eficaz consiste en un ajuste constante y sostenido de ayuda, por parte del maestro, a lo largo del proceso de construcción de aprendizaje de los alumnos.

Finalmente podemos concluir que para que se lleve a cabo todas estas acciones el psicólogo tiene que especificar su campo de acción, aportando elementos que completen la labor educativa que ayuden a la determinación de Necesidades Educativas Especiales, estilos y ritmo de aprendizaje las cuales fortalezcan la práctica docente, en el sentido de conocer los procesos del niño para la intervención y ajustes a la curricula regular.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antúnez, Serafín (1991). Fracaso Escolar: Cuaderno de Pedagogía. Número 181. Barcelona.

Bruner y Coll (1995). Psicología Genética y Aprendizaje Social Siglo. XXI. Madrid, España: Paidós. Pag. 34

Coll, C. (1983). Psicología genética y aprendizajes escolares. Siglo XXI, Madrid, España: Paidós. Pag. 12

D.E.E. S.E.P. (1994) Artículo 41 Comentado de la ley general de educación. Cuaderno de integración Escolar No. 3: D.E.E. S.E.P.

D.E.E. S.E.P. (1993) Bases para una política de educación especial. México: D.E.E. S.E.P.

D.E.E. S.E.P. (1994) Proyecto general para la educación especial. Cuaderno de integración No. 1. México : D.E.E. S.E.P.

D.E.E. S.E.P. (1995) Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Cuadernos de Integración Escolar No. 4. México : D.E.E. S.E.P.

Delval (1989) Lecturas de integración social y escolar. Barcelona, España :Líala. Pag. 76

Fierro, A. (1990). Personalidad y aprendizaje en el contexto. Madrid, España: Morata.

Gómez, C. J. L. (1991) La determinación de las necesidades educativas especiales. Madrid, España : Escuela Española. Pag. 28

Guevara, N. (1991) Un país de reprobados. Nexos, No. 162, Vol. 14. México.

Parrilla, L. A. (1997) Apoyo en la escuela, un proceso colaborativo. Bilbao, España : Líaia.

Paola, A. (1998) Gestión de la calidad educativa. México : Mocambo.

Piaget, J. (1988) El método clínico, un apoyo en la integración maestro, alumno. Antología S.E.P. México : S.E.P.

S.E.P. (1992) Acuerdo para la Modernización de la educación básica. México : S.E.P.

S.E.P. (1996) Catálogo de proyectos y servicios de apoyo a las actividades de educación básica. México : S.E.P.

# ANEXOS

HOJA DE NECESIDADESSERVICIO USAER II-22

NOMBRE DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_

PROBLEMAS	NECESIDADES EDUCATIVAS

SÁNCHEZ SOSA SILVIA

DELGADO ALANIS GABRIELA

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

HOJA DE OBSERVACIONESSERVICIO USAER II-22

NOMBRE DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL MAESTRO: \_\_\_\_\_

MATERIA: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_

FECHA	OBSERVACIONES

SÁNCHEZ SOSA SILVIA

DELGADO ALANIS GABRIELA