



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**“PROPUESTA SOBRE LA REDEFINICIÓN DE LA FUNCIÓN
DEL PSICÓLOGO EN EL SERVICIO DE USAER EN
EDUCACIÓN ESPECIAL”**

TESIS

Que para obtener el grado de:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Presenta

María Isabel Fernández Manríquez

Asesor: Mtro Rubén González Vera

Dictaminador: Mtra. Herminia Mendoza Mendoza

Dictaminador: Lic. Guillermo Hernández Neria



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO

2005



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.

AGRADECIMIENTOS

A la memoria de mis Padres

Quienes siempre estarán en mi, por el amor, dedicación y cariño que siempre me brindaron y aún en ausencia tengo lo mejor de ellos, de mi padre Gilberto, el amor y placer de vivir y de mi madre Carmen, la disciplina y tenacidad para no dejarme vencer.

A Roberto

Por su paciencia, apoyo y amor que me han acompañado en una reinvención permanente de la vida juntos

A mi hijo

Por su agradable compañía, cariño y disfrute de la vida, sin duda me ha contagiado

A mis hermanos y hermanas

Por su interés, compañía y cariño
que me acompañan en este largo
andar

A mis Sobrinos y Sobrinas

De quienes he recibido amor,
y una muy grata compañía para
seguir

A Mis Cuñados

Por su cariño e interés mostrado
para el logro de este gran pendiente

A ALEJANDRO, BRUNO, MARÍA

FERNANDA Y CAMILA

Por la alegría que provocan

Ai Asesor Rubén González Vera

Por la confianza, tenacidad y dedicación
puestas para la elaboración y conclusión
de una tarea que parecía imposible,

G R A C I A S

A Herminia Mendoza

Quien siempre tuvo palabras de
aliento, confianza y una gran
dedicación y compromiso

A Guillermo Hernández Neri

Por su confianza en el trabajo

A Gloria Xolot

Por las facilidades y confianza
que hicieron posible este sueño

A Guillermo Camacho

Por el apoyo para la realización del
trabajo de campo y su amistad

A LAS PSICÓLOGAS DE LAS USAER

Por su colaboración, tiempo y honestidad para la realización de las entrevistas en la Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial No.2 y Zona de supervisión II-3, especialmente a Lidia Reza

A OSCAR, RAQUEL, MARGARITA Y MARIELA

Por todo el apoyo y dedicación puesto en el proceso de elaboración

A Pilar Paz, Ma. Elena Barrier y Miriam Gutiérrez

Por la grata experiencia de conocerlas

ÍNDICE

	PÁG.
Resumen.....	7
Introducción.....	8
Capítulo 1 Contextualización de la función del psicólogo en el servicio de USAER en educación especial.	13
1.1 El proceso de reorientación en México. Implicaciones educativas.	13
1.1.1 Antecedentes generales de la educación especial en México.	15
1.1.2 La política educativa nacional como fundamento para el proceso de reorientación en México.	20
1.2 La USAER en educación especial, retos y perspectivas.	24
1.2.1 El modelo educativo actual y la integración educativa.	25
1.2.2 Integración, calidad y equidad.	36
1.2.3 El servicio de USAER y la función del psicólogo en educación especial.	39
Capítulo 2 Importancia del papel del psicólogo en educación especial.	45
2.1 Marco teórico.	46
2.1.1 Fundamentos del enfoque constructivista.	50
2.1.2 Teoría psicogenética.	53
2.1.3 Teoría sociocultural.	56
2.1.3 1 La zona de desarrollo próximo.	58
2.1.4 Fundamentos del enfoque psicoanalítico.	59
2.2 Método de trabajo del psicólogo en educación especial.	66
2.2.1 Identificación del motivo de la atención a la demanda.	67
2.2.2 Recopilación de datos.	67
2.2.3 Análisis e interpretación de los datos recabados.	70
2.2.4 Toma de decisiones.	71
Capítulo 3 Proceso de atención del psicólogo en la USAER	73
3.1 Práctica del psicólogo en educación.	74
3.1.1 El objeto de la psicología en el contexto escolar.	77

3.1.2 El sentido de la demanda.	79
3.1.3 Rol posible del psicólogo en educación.	80
3.2 El Psicólogo y las necesidades educativas especiales.	83
3.2.1 Atención a la diversidad desde el sistema educativo.	85
3.2.2 Trastorno del aprendizaje vs. necesidades educativas especiales.	89
3.2.3 El diagnóstico psicopedagógico.	99
3.2.3.1 La escuela.	101
3.2.3.2 El profesor.	104
3.2.3.3 El alumno.	107
3.2.3.4 La familia.	109
Metodología.	112
Resultados.	124
Análisis de Resultados.	215
Conclusiones.	228
Bibliografía.	251
Anexos.	257

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue elaborar una propuesta sobre la redefinición de la función del psicólogo en el servicio de USAER en Educación Especial de la SEP. Esta propuesta pretendió problematizar la función del psicólogo en educación especial, específicamente en el servicio de apoyo de la USAER con relación a su propósito y razón de ser, bajo el marco de la integración educativa y el tránsito hacia una educación inclusiva.

La propuesta sobre la redefinición se basó en la perspectiva teórica enmarcada por la teoría psicogenética, teoría psicoanalítica y la teoría sociocultural y su relación con la función institucional que se establece para el psicólogo y el papel de la educación especial de impulsar el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela y en el aula. Ésto a través de modos de colaboración y formas de gestión como estrategias base para consolidar el apoyo que la escuela necesita para acoger a todos los alumnos y así formalizar el aprendizaje y asegurar su permanencia y éxito escolar.

Para la investigación se realizaron diez entrevistas a psicólogos que se desempeñaban como tales en diferentes USAER de la delegación Gustavo A. Madero del Distrito Federal. En diferentes ámbitos que caracterizan su función y a través de un análisis comparativo de su quehacer antes del proceso de reorientación de 1993 y en el momento actual, como un suceso coyuntural que significó y delimitó su función, al extremo de la desprofesionalización.

Los resultados obtenidos con base en las entrevistas realizadas, delinean diferencias importantes en la definición del rol profesional, que implican redefinir este papel en un modelo actual que supere la mirada colegas y colaboradores, ante un gran mito de que el psicólogo “debe” entender y resolver lo que los profesores y directivos no logran comprender, lo que lo colocaría ante un rol imposible.

INTRODUCCIÓN

El proceso de estructuración del subsistema educativo de Educación Especial en México, D.F. ha sufrido diversos cambios a diferentes niveles que van desde la estructura organizativa hasta los propósitos que la han caracterizado, en donde la función del psicólogo ha tenido modificaciones importantes que pueden enmarcarse en dos periodos, básicamente.

El primer período abarcó de 1980 a 1992 definiéndose la función del Psicólogo como:

“Colaborador en el proceso de atención pedagógica de los alumnos mediante la realización del diagnóstico específico, el apoyo al personal docente y la orientación a los padres de familia” (SEP-DGEE Manual de Organización de los Servicios de Educación Especial en México, 1984, pág. 8).

Así el psicólogo debía contribuir en la atención del alumno cuyas características biológicas, psicológicas y sociales disminuían su capacidad para apropiarse de los contenidos escolares por los medios que emplea la educación regular, así como para relacionarse participativamente con su medio, a través de la identificación comprensión y análisis de los factores psicológicos que inciden en el aprender y no aprender del él a través de un trabajo multidisciplinario para atenderlo en forma conjunta (SEP-DGEE Lineamientos de la atención psicológica. México, 1985).

Por lo anterior la función que desarrollaba el psicólogo en la institución educativa se centraba en dos acciones fundamentales:

- a) Identificar los aspectos del psiquismo del alumno que inciden en su educación, con el fin de partir de elementos para la elección de la estrategia de atención.
-
-

-
-
- b) Elaborar y operar estrategias de cambio en situaciones disfuncionales que coadyuven a mantener o recuperar la disposición del alumno en su período de aprendizaje e integración social.

De esta manera la participación del psicólogo consistía básicamente en la atención del alumno a través de su atención directa, el apoyo al maestro y el trabajo con los padres de familia (SEP-DGEE Documento de Trabajo, Área de Psicología. México, 1990)

Dichas actividades estaban sustentadas en la teoría psicogenética posginebrina y la teoría psicoanalítica desarrollada por la escuela freudiana así como sus aplicaciones al estudio de los grupos con las aportaciones de la sociología.

El segundo período se da de 1993 a la fecha, con el impulso del Proyecto Nacional para la Educación Especial (SEP-DEE Cuaderno de Integración No.1, México, 1994), que establece la reorientación operativa con dos niveles fundamentales:

1. La reorganización de los servicios que se expresa en la formación, organización y constitución de una misma estructura organizativa de los Servicios de Educación Especial. Y
 2. La construcción de una misma cultura escolar que incluya e integre a las personas con capacidades diferentes, bajo los siguientes principios:
 - a) No seleccionar a la población.
 - b) Universalizar el Currículo básico
 - c) Organizar los servicios de educación especial en función de los diferentes niveles educativos de Educación Básica.
-
-

Consecuentemente, la reorientación de los servicios de educación especial permitió, simplificar su estructura organizativa con: Servicios Escolarizados (Centro de Atención Múltiple, CAM); Servicios de Apoyo (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER) Orientación al Público (Unidad de orientación al público, UOP), (SEP-DEE Cuaderno de Integración No.1, México, 1994).

De los servicios antes mencionados, se abordó la descripción del servicio de USAER por ser el ámbito de interés.

La USAER, es la instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad, dentro del ámbito escolar de dichos alumnos (SEP-DEE Manual de Organización de la USAER, México, 2001)

Esta nueva perspectiva define la función del psicólogo incorporándolo como parte de un equipo de trabajo llamado de apoyo interdisciplinario, en donde el área de psicología pierde su especificidad clínica (psicodiagnóstico), apegado a un modelo de atención terapéutico dirigido hacia un enfoque educativo basado en las exigencias que los distintos contextos de desarrollo plantean a las personas en condiciones de discapacidad y de los medios necesarios para facilitar su progreso.

En esta visión educativa e integral del trabajo de los profesionales con una perspectiva diferente de integración educativa para los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, es que se intenta favorecer el proceso educativo a través de la atención a la diversidad, estableciéndose acciones estratégicas que apoyen dicho intento.

Es en esta nueva perspectiva que la gestión escolar toma un lugar importante, en donde el papel del psicólogo como parte de un equipo técnico es especialmente relevante, por las metas de formación y especialización que lo caracteriza (SEP-DEE Propuesta de Gestión Escolar, Documento de trabajo, México, 1997).

En la forma como operan los servicios educativos, ya no es válida la importación de ideas, sino la construcción de otras que permitan entender y apoyar los procesos y momentos que vive la escuela, es un terreno fértil para innovar el trabajo psicológico, en aras de desprenderse de la tarea de diagnóstico y evaluación a destajo a la población (SEP-DGEE Documento de Trabajo, Área de Psicología, México, 1990).

Desde el punto de vista de la educación a partir de 1992 se vislumbra la urgente necesidad de trabajar en y con la escuela para promover que los diferentes profesionales que laboran en el campo educativo busquen alternativas para hacer más eficaz el trabajo. Esta necesidad ha permitido que el psicólogo en educación busque otras formas de realizar su trabajo que va más allá del trabajo de gabinete, que lo aísla de la situación real del niño y del aula, cuyos resultados solo son inteligibles y operables al mismo psicólogo, haciendo un trabajo árido y sin sentido para la familia y para el docente (SEP-DGEE Documento de Trabajo, Área de Psicología, México, 1990).

Es por ello que ahora con este tipo de experiencias el psicólogo puede vislumbrar aspectos de análisis e intervención más amplios, en donde lo que resalta es la interacción, la relación entre iguales, en aras de entender a un alumno con necesidades educativas especiales para ofrecerle lo que necesita y no sólo lo que la escuela proporciona. De esta forma la investigación se vuelve una tarea fundamental para el psicólogo en educación (Maldonado, s/f).

La Educación Especial, al centrarse en los recursos pedagógicos que, puestos a disposición de los alumnos, puede coadyuvar a la satisfacción de las necesidades educativas, propiciando la integración del alumno con la comunidad escolar regular; por lo que el psicólogo debe tener muy claro su rol y trascendencia en su tarea, dejando de lado conceptos segregacionistas y limitados que impiden el logro de los objetivos propuestos.

Tal es el fundamento de la presente investigación que permita construir la función del psicólogo en Educación Especial en el servicio de USAER de la SEP-DEE.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL SERVICIO DE USAER EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Como primera parte de este capítulo se revisan los antecedentes generales de la Educación Especial en México, así como los planteamientos de la política educativa que fundamentan el proceso de la reorientación en México y sus implicaciones en la función del psicólogo. En la segunda parte se revisa el modelo educativo actual y la integración educativa por ser los dos marcos generales que orientan el trabajo de la USAER, asimismo, se presenta la estructura organizativa de la USAER con el fin de ubicar el papel del psicólogo en dicha institución.

1.1 El proceso de reorientación en México. Implicaciones educativas.

Es innegable que el proceso de reorientación ha marcado de manera importante a la educación básica en nuestro país, desde el momento en que se suma a los acuerdos internacionales promoviendo una educación con pertinencia, relevancia, y equidad. Resalta prioritariamente el aprendizaje, y la universalización del acceso a la educación, fomentando la equidad y ampliando los medios y alcances de la educación básica (Jomtien, Tailandia, 1990).

Como parte de los compromisos asumidos con la comunidad internacional (UNESCO, 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, entre otras) que requería que las políticas públicas respondieran a una nueva ética para configurar el pleno respeto de los derechos humanos de todos los ciudadanos, en el mes de mayo de 1992, se inició el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos de la nación.

La transformación de la educación básica que se ha gestado en el país a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, junto con la modificación del artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación que ofrece, permitió que la educación especial, tuviera una gran oportunidad de innovación y cambio (SEP/DEE, 1994, No.1).

Las implicaciones más importantes en educación especial están basadas en una perspectiva de innovación y cambio hacia la forma de mirar y entender a la población con discapacidad y a aquellos que presentan dificultades para aprender. Los aspectos centrales de dichas implicaciones fueron:

- a) Terminar con un sistema paralelo de educación a fin de dar mayor cobertura a la demanda de la población con necesidades educativas especiales. De esta manera, la educación especial fue considerada una modalidad de la educación básica, eliminando así su condición segregadora de educación especial.
 - b) Concebir que la calidad educativa en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad permite mejorar el servicio público de educación, bajo el criterio básico de ningún tipo de exclusión como género, etnia, territorio, clase social, necesidad educativa especial, entre otras.
 - c) Evitar cancelar los servicios de educación especial ampliando la gama de opciones graduales de integración para que las escuelas regulares caminen hacia una escuela de calidad para todos, cumpliendo así el derecho que tienen los alumnos con requerimientos de educación especial, al acceso irrestricto a ambientes normalizados de educación.
 - d) Asumir que el programa de integración educativa no es compromiso exclusivo del personal de educación especial sino parte de un programa de desarrollo institucional (proyecto escolar) y un espacio que ofrece una
-
-

educación de calidad a todos los educandos en edad escolar.

- e) Impulsar con todo derecho la integración educativa en nuestro país modificando la Ley General de Educación, lo que queda plenamente satisfecho, entre otros, por el artículo 41 de la actual Ley General de Educación.
- f) Integrar no sólo el ámbito escolar, sino el social, por lo que fue indispensable que se implantara una efectiva concertación intersectorial en cuanto a salud, recreación, cultura, deporte y campo laboral.
- g) Integrar a los alumnos con discapacidad y necesidad educativa especial constituyó un compromiso profesional de las escuelas al lado de las familias, por lo que se requirió la conformación de los Consejos escolares de participación social.
- h) Ampliar la base de los procesos de capacitación y actualización hacia los profesionales de la educación básica sobre las necesidades educativas especiales y los diferentes tipos de discapacidad. Además de incluir contenidos sobre el enfoque de integración tanto en las escuelas normales de especialización como en todas las instituciones formadoras de docentes para la educación básica.

1.1.1 Antecedentes generales de la Educación Especial en México.

Con la intención de contextualizar y entender el modelo educativo actual que utiliza la USAER es necesario realizar una revisión de los aspectos que han caracterizado a la educación especial y su trascendencia en el momento actual.

Durante el gobierno del presidente Benito Juárez se iniciaron las instituciones

pioneras de la educación pública en México. La visión liberal republicana no fue ajena al compromiso de la educación a los individuos con discapacidades. Fue así como el gobierno federal expidió los decretos que dieron origen a la escuela nacional para sordomudos en 1867 y a la escuela nacional para ciegos, en 1870, vigente hasta la fecha, (SEP/DEE, No.1, 1994).

Desde entonces ha habido una cronología de avances significativos de la educación especial, a la par con el desarrollo del Sistema Educativo Nacional (Ver anexo1).

El cambio central que marca el proceso de reorientación educativa en nuestro país y que toca de manera fundamental al psicólogo en educación especial es la existencia de distintos modelos de atención, que han evolucionado desde el asistencial, el médico terapéutico y el educativo. Actualmente, coexisten los tres modelos porque se han venido yuxtaponiendo en el interés de definir y precisar la participación profesional de los docentes en el ámbito escolar, situación que los confunde, desprofesionaliza y subutiliza.

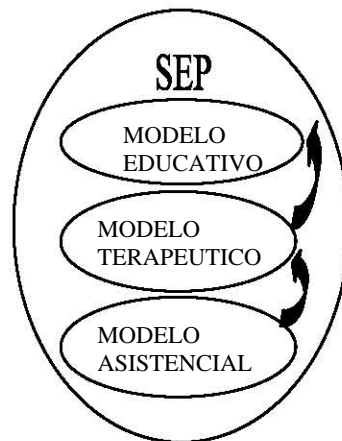


Figura 1 Los modelos de atención en educación especial han ido del predominio asistencial, al médico terapéutico y de éste al educativo, en función de la concepción que del sujeto con discapacidad se ha tenido.

El Modelo Asistencial

Considera al sujeto de educación especial un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, debe 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 (Toledo,1998).

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 o, en otros términos, como terapeuta. Desde esta perspectiva más que una escuela para su atención, requieren de una clínica (Toledo, 1998).

El Modelo Educativo

Asume que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales¹. 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

¹ La UNESCO declaró a 1981, como el “ año de las personas con requerimientos especiales de educación”. Los países miembros convinieron en adoptar esta referencia para los sujetos con discapacidad. Últimamente, también es aceptada la referencia “sujetos con discapacidad”, distinguiéndola de la de “discapacitado”. Esta sutil diferencia remite a una significativa connotación. La primera se refiere a un rasgo de la persona, la segunda es la clasificación de un tipo de persona. Y, desde el punto de vista de la ética y del derecho positivo, todas las personas son iguales, aunque con rasgos diferentes.

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 (SEP/DEE. No.1.1994).

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.

Cuando la Dirección General de Educación Especial emitió, en 1980, un documento de política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial: “Bases para una política de educación especial”, se inició en México una atención educativa a la población en edad escolar.

Los principios filosóficos en los que apoyaba dicha atención eran básicamente la **normalización e integración** del niño con requerimientos especiales de educación. Se adopta la denominación de niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de educación especial.

A partir de la década de los 80's se nombra a las personas con discapacidad de la siguiente manera:

- a) Deficiencia mental
 - b) Dificultades de aprendizaje
 - c) Trastornos de audición y lenguaje
 - d) Deficiencias visuales
 - e) Impedimentos motores
-
-

-
-
- f) Problemas de conducta
 - g) Niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (C.A.S.) y niños con autismo

La atención se basa en la pedagogía especial, aún y cuando la educación especial, no deba considerarse separada de la educación general.

La integración se reconoce en diversos planos:

- a) En el aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica en turnos opuestos.
- b) En la organización de grupos pequeños para reconstruir aprendizajes, con duración distinta, con vistas a reintegrarlos al grupo regular (grupo integrado)
- c) En clases especiales en la escuela regular
- d) En escuelas especiales
- e) En espacios no escolares como el hogar, hospitales, etc.

Poco antes de que la integración formara parte de la política de educación especial, en 1979 el Proyecto de "**Grupos Integrados**" constituyó una medida estratégica de integración institucional en el marco del Programa "**Primaria para Todos los Niños**" (SEP/DEE, No.1, 1994).

Durante el período de 1979 a 1992 la eficiencia terminal de la escuela primaria no superaba el 50%, pese a los esfuerzos del gobierno de la república; la pérdida escolar más significativa se producía entre primero y segundo grados, ya que la mitad de ese 50% que se perdía a lo largo de los seis grados, lo hacía entre los primeros dos grados, y ésta pérdida fue constante durante un largo período (SEP/DGEE, 1980).

Para remediar esta situación se estableció el “Programa primaria para todos los niños” en 1978-82, en donde el propósito era aumentar la eficiencia terminal de la escuela primaria, dar cobertura del 100% a todos los niños de seis años para, posteriormente, establecer estrategias para la retención escolar.

Dentro de las estrategias se consideró la participación de educación especial que aunque sistema paralelo de la educación regular, sus cuadros operativos contaban con mayor nivel profesional, dada su especialización; era, según el modelo diseñado, el indicado para participar en el Programa “Primaria para todos los niños”. Lo hizo a través de los programas para problemas de aprendizaje y de los Grupos Integrados, primero, y Centros Psicopedagógicos, después.

Recordemos que los grupos integrados apoyaban la permanencia escolar al apoyar en una aula integrada, pero independiente de la escuela regular, a los alumnos que reprobaban entre el primero y segundo grado por algún problema de aprendizaje con la lectura, la escritura y el cálculo aritmético. Los Centros psicopedagógicos, atendían en turno alterno, a los alumnos con dificultades en el aprendizaje de los contenidos escolares de segundo a sexto grados.

1.1.2 La política educativa nacional como fundamento para el proceso de Reorientación en México.

En los últimos años el Sistema Educativo Nacional ha sido objeto de una serie de transformaciones que impulsan la reorientación de la prestación del servicio educativo, mismas que han sustentado el proceso de desarrollo de la Educación Especial y, en particular, el conjunto de políticas impulsadas por la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal.

Entre las primeras acciones de esta reestructuración destacan aquellas emanadas del Programa Nacional para la Modernización Educativa, en 1989, las cuales

evidenciaron la necesidad de profundizar en la reforma. Por ello, en mayo de 1992 se signó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el cual comprometió recursos presupuestales crecientes para la educación pública, se propuso la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales, y la revaloración de la función magisterial. De este período destaca la creación de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

En marzo de 1993, la Dirección de Educación Especial inició la organización y operación de un Proyecto General para la Educación Especial en México, lo cual permitió una reorientación técnico-operativa de esta modalidad de atención. Entre las metas que se lograron alcanzar durante este período se encuentran:

- *La transformación del sistema paralelo de educación*
- *La reorientación de la Dirección de Educación Especial*
- *El aprovechamiento de la infraestructura de la educación básica instalada y los recursos de Educación Especial existentes.*
- *El avance de manera significativa en el establecimiento de diversas opciones técnico-pedagógicas, así como operativas que favorecieron la primera etapa de integración.*
- *La evitación de atención por "áreas de discapacidad centradas en un enfoque médico terapéutico" para enfatizar el aspecto educativo.*

Es importante señalar que a partir de la puesta en marcha del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la modificación al Artículo 3° Constitucional y la Promulgación de la Ley General de Educación (1993), la Secretaría de Educación Pública (SEP) sentó las bases del proceso de

federalización, elemento clave para elevar la calidad educativa e impulsar la integración de los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, mediante la corresponsabilidad de los diferentes actores que participan en este proceso (SEP/DEE, 2003).

La Ley General de Educación en su Artículo 41(SEP, 1992), abre un nuevo capítulo para la Educación Especial en México, ya que por primera vez se plasma de forma explícita la obligación que tiene el Estado Mexicano de ofrecer oportunidades educativas y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas con o sin discapacidad transitoria o definitiva, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes que demanden educación.

Por su parte, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, basado en los principios de calidad, equidad y pertinencia, hizo alusión puntual por primera vez a la Educación Especial, estableció compromisos y proporcionó lineamientos para la integración educativa. Dicho Programa definió ésta como: "el acceso, al que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades fundamentales de aprendizaje" (SEP/DEE, 2003, p. 18).

Posteriormente, retomando los aciertos de los programas anteriores, el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 enfatiza los postulados del humanismo, la equidad, y el cambio bajo los criterios de inclusión, sustentabilidad, competitividad y desarrollo regional, con apego a las normas de legalidad, gobernabilidad democrática, federalismo y rendición de cuentas.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 reconoce a la educación como la primera y la más alta encomienda para el desarrollo del país, por lo que el propósito prioritario es hacer de la educación "El Gran Proyecto Nacional". Lograrlo implica la suma de esfuerzos entre las autoridades y profesionales de los diferentes niveles educativos de la Educación Básica para coordinar los programas, proyectos y acciones que permitan brindar servicios educativos de

calidad y con equidad.

Por su parte, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, tiene como principales objetivos brindar una educación de equidad con calidad; calidad con evaluación; evaluación con rendición de cuentas; y rendición de cuentas con participación social. Mismos que a través de una serie de estrategias, acciones y programas buscan transformar el Sistema Educativo en uno más amplio, equitativo, flexible, dinámico y diversificado que ofrezca educación para el desarrollo integral y armónico de la población y que busque su permanencia y consolidación por su calidad y por proponer mecanismos efectivos de participación social (Ver anexo 2).

Para lograrlo, la Educación Nacional se plantea tres grandes retos:

- ***Cobertura con equidad***
- ***Calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje***
- ***Integración y funcionamiento del sistema educativo***

Estos retos se encuentran plasmados en los principios fundamentales: Educación para Todos, Educación de Calidad y Educación de Vanguardia, expresados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

En este sentido, cabe destacar que entre los proyectos que se han implementado para dar respuesta a las demandas y propuestas ciudadanas destaca el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa impulsado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

1.2 La USAER en educación especial, retos y perspectivas.

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) surgen en 1994, con la reorientación de los servicios de educación especial. Estas unidades sustituyen a los grupos integrados y centros psicopedagógicos, mencionados anteriormente, que siendo parte del sistema de educación especial, funcionaban apoyando a población de la primaria regular.

La reorientación del servicio de educación especial y el surgimiento de las USAER se puede explicar en dos sentidos. Por un lado, responde a un replanteamiento de la concepción de la función educativa que venía cubriendo, y a la misma forma de concebir a la población hacia la que ha dirigido su servicio. Por otro lado, se puede explicar como consecuencia de las acciones de la política educativa, encaminada a la reorganización del sistema educativo nacional para lograr que la educación, sea para todos, atienda la diversidad de la población y lo realice con calidad (SEP/DEE, 1994, No.4).

En el documento, “La integración educativa como fundamento de la calidad del sistema de educación básica para todos” (1994) editado por la Dirección de Educación Especial, se plantea que las USAER representan una nueva relación entre los servicios de educación regular. También se considera que esta nueva relación de trabajo tendrá que ajustarse a las otras instancias de educación especial, para ponerse a disposición de la educación básica en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE.) con y sin discapacidad. Idea con el principio básico de la integración educativa.

De esta manera, el principal objetivo de educación especial, es atender a los educandos de acuerdo a sus propias condiciones, con equidad social y propiciar la integración de alumnos que presenten alguna discapacidad a los planteles de educación básica regular.

La educación especial a través de la USAER brinda orientación a padres o tutores, así como a maestros y personal de educación básica regular en las escuelas que integran a los alumnos o a las que van a integrar.

El principal reto al que se enfrenta la USAER es ¿cómo lograr la integración social y escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y aptitudes sobresalientes en una sociedad segregadora y racista por naturaleza?; ¿cómo transitar del trabajo individual, hegemónico del profesor en su salón de clase y con sus alumnos a uno grupal en donde los alumnos son responsabilidad de toda la escuela vista y entendida como unidad capaz de responder ante las necesidades de aprendizaje de los alumnos?; ¿cómo ofrecer a la educación básica regular una propuesta educativa dirigida a la diversidad de la población que asiste a la escuela, haciendo uso de los recursos humanos que fortalezcan el impulso de la integración educativa?; ¿cómo rescatar al psicólogo, principalmente en la escuela primaria, para reconocer a los alumnos con sus posibilidades, en donde su mirada clínica rescate del fracaso escolar o de la etiqueta mas puesta a los alumnos en edad escolar?. Estos retos serán motivo de análisis a lo largo del presente trabajo.

1.2.1 El Modelo Educativo Actual y la Integración Educativa.

El modelo educativo se concibe como un “instrumento metodológico” para impulsar el cambio; con él se pretende organizar la modernización de los diversos elementos del sistema como; contenidos educativos, métodos de enseñanza, aprendizaje, formación y actualización de los docentes, organización escolar, evaluación educativa y materiales didácticos (Consejo Nacional Técnico de la Educación, CONALTE, 1989).

Por otra parte, el modelo educativo surgido de la reforma educativa, establece los fines generales de la educación y la función que deberá cumplir la escuela, para

responder con calidad a las necesidades del sujeto y de la sociedad actual. La concepción educativa del modelo elaborado por el CONALTE (1991) se expresa a través de tres componentes:

- a) El componente filosófico, que describe los fines educativos generales de la educación.
- b) El componente técnico pedagógico que señala la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que permitirá guiar el trabajo en las aulas, además de establecer cuáles tendrán que ser los contenidos básicos de la enseñanza.
- c) El componente político, que considera una serie de acciones concretas para operativizar las orientaciones teóricas y hacer posibles los fines generales.

El componente filosófico, está orientado por valores que se destacan en la sociedad y se expresan claramente en el Artículo Tercero Constitucional, en donde se plantean como fines de la educación.

“...la convivencia humana, el desarrollo armónico del individuo, el desarrollo armónico de la sociedad, la identidad nacional, el amor a la patria, la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia. Estos fines no señalan escuetamente logros por conseguir sino que expresan...una filosofía, una manera de ver la sociedad y la historia, una interpretación de la experiencia social; señalan también el perfil de un producto por obtener pero sobre todo definen el sentido y el carácter del proceso educativo total” (CONALTE, 1991, p. 95).

Como el CONALTE (1991) lo señala los fines generales de la educación deberán estar presentes en toda acción, programa o proyecto dentro de la escuela como orientadores constantes.

Desde el momento en que la USAER apoya a la educación básica es fundamental que el personal docente que la integra conozca y maneje con claridad el tipo de hombre y sociedad que la educación deberá formar, lo cual permitirá que los fines se constituyan en la misión y objetivos de la escuela que a su vez deberán ser contruidos y asumidos por el colectivo de la escuela, en donde el personal de educación especial y regular converjan en metas comunes para la atención de toda la población en edad escolar, más allá de sus diferencias y capacidades cognitivas.

Es en este componente filosófico en donde la integración educativa cobra su mayor sentido al reconocer una... “escuela para todos creando un ambiente de tolerancia e igualdad de oportunidades”... (SEP/DEE, 2003, p. 28)

El manejo que el psicólogo, particularmente haga de este componente, es un aspecto importante a indagar para ubicar la concepción que de modelo educativo tenga para el desarrollo de su práctica.

El componente teórico pedagógico, expresa la concepción del proceso educativo en el contexto de nuestra sociedad actual. En este componente, el elemento central es la renovación de la concepción del proceso enseñanza aprendizaje y la revisión de los contenidos educativos, esto último lleva a la cuestión curricular.²

En cuanto a la concepción general del aprendizaje se señala que éste se da en espacios continuos de convivencia “...uno aprende cuando se relaciona con el mundo, con otros seres humanos, consigo mismo... pero este mismo aprender consiste en adquirir formas y maneras de relacionarse con lo que constituye nuestra realidad, incluido en ello nuestro propio organismo y sus capacidades” (CONALTE, 1991, p. 101).

² En este aspecto, el trabajo del CONALTE se ubica de manera muy inicial en la elaboración de los perfiles de desempeño, que sirvieron como elementos para una propuesta preliminar de plan y programas (base para los elaborados en 1993). Por otra parte, se recupera el concepto de necesidades básicas de aprendizaje, vigente actualmente en el enfoque curricular.

La educación, guiada por las finalidades y experiencias de aprendizaje que se han propuesto, trabaja para desarrollar en los individuos y en los grupos las potencialidades que surgen en torno a sus tres centros de relación: consigo mismo, con otras personas, con su entorno. Para esto utiliza tres medios fundamentales que interactúan con las diversas facetas de esos centros de relación y que condensan, dentro de esta perspectiva la esencia de lo que debe ser aprendido y enseñado: método, lenguajes y valores (CONALTE, 1991).

En esta concepción de lo que deberá ser aprendido y enseñado, el aspecto más importante es el desarrollo de habilidades y actitudes por encima del manejo de información. Este principio se recupera en 1993 en la elaboración de los actuales planes y programas de estudio para la educación básica.

Con el nuevo plan y programas de la educación básica se busca que los alumnos:

- a) Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (lectura, escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información y la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
 - b) Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
 - c) Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
 - d) Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo (SEP, 1993 a).
-
-

Con los propósitos señalados en el plan de estudios de la educación básica se busca, "...estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos está asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión" (SEP, 1993 a, p. 13).

Así, a través del plan y programas de estudio se expresa y concreta la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje contenidos en el actual modelo educativo.

Por la importancia que reviste la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el funcionamiento de cualquier servicio educativo, así como para la definición de métodos de enseñanza es de vital importancia para el apoyo que brinda la USAER explicitar cómo concibe al sujeto que aprende. De igual forma la perspectiva del psicólogo es determinante para confrontar a los docentes dicha concepción que va más allá del salón de clases, de lo que se oferta en la escuela y de lo que los docentes creen saber que sabe el alumno y lo que aprende.

El componente político, contiene las acciones estratégicas que se tomarán para hacer posible las finalidades y principios que se desprenden de los otros dos componentes. En éste, se contemplan acciones generales dirigidas al funcionamiento del sistema; la revisión y reelaboración a fondo de la naturaleza y contenidos de la educación, la distribución de la organización educativa y la reorganización de los servicios.

De este componente, interesa destacar dos elementos clave que tienen que ver con la organización del servicio educativo; la participación activa de los beneficiarios y la transformación de la gestión escolar.

Circunscrita a la política educativa, la participación social se considera como integrante del proceso educativo "...El reto consiste en involucrar a los maestros, a

los padres de familia y a los estudiantes en la aplicación de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje que refuercen los valores de la educación mexicana; que estimulen la imaginación, el examen colectivo y el trabajo personal; y que se enfoquen congruentemente a la solución de problemas concretos. Atender estos requerimientos tiene una repercusión inmediata en el comportamiento, al propiciar rigor en el pensamiento, economía en la acción y solidaridad en la convivencia” (CONALTE, 1991, p. 109).

En cuanto a la gestión escolar, ésta deberá generar formas de organización y ambientes relacionales que den vida a situaciones de aprendizaje adecuadas a los niños.

En esta reorganización de los centros educativos, uno de los elementos mas importantes es la necesidad de implementar formas de organización de las instituciones educativas, tanto en el nivel macro (descentralización), como micro (centros escolares). Esta reorganización deberá generar nuevas formas de relación y participación entre los actores involucrados en el proceso. La característica de estas nuevas relaciones es el consenso y la toma de acuerdos a través del diálogo y la discusión. La revisión de los problemas supone el debate y la crítica, y en las alternativas de solución, se asume el compromiso de participar realizando las actividades de manera responsable.

En resumen, se plantea la construcción de una nueva cultura de la participación en donde los miembros compartan fines comunes. Este elemento, por la importancia que reviste es central para explicar la función del psicólogo en el marco de una gestión escolar participativa en donde la toma de acuerdos y el intercambio son determinantes para el apoyo del alumno con NEE con y sin discapacidad.

Para finalizar debe señalarse que los tres componentes se conciben como un todo organizado, cuya “concreción histórica deberá generar un proceso educativo que

ha de responder a la demanda de la sociedad” (CONALTE, 1991, p. 94).

Específicamente, con respecto a la integración escolar es posible decir que la educación especial es una de las modalidades que mayores cambios ha tenido con la reforma del sistema educativo mexicano. La reorientación de este servicio, se basa en el planteamiento de la integración educativa de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad al sistema regular. Sin embargo, la comprensión de esta reorientación y de la labor de la USAER, implica una revisión detallada de algunos conceptos que la caracterizan, tales como el significado de la integración, de la discapacidad, las NEE, la calidad educativa y la equidad.

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 una educación básica de calidad para todos, sin exclusión. Esto es, la Integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: La equidad en la calidad de la educación básica.

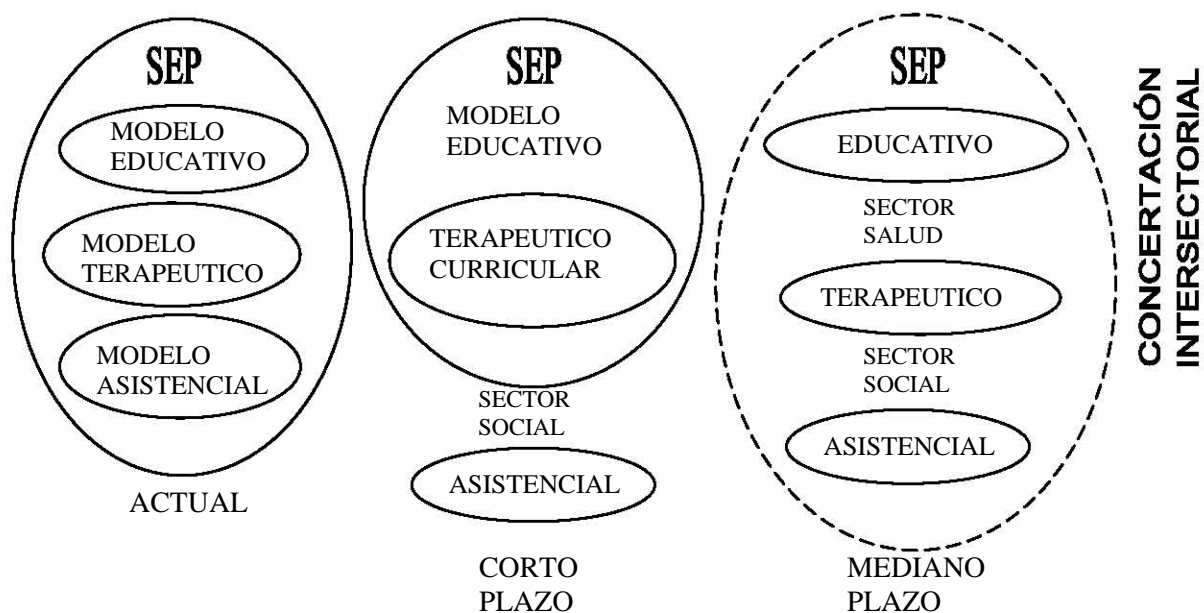


Figura 2 El Proyecto de Integración debe de contar con dos acciones simultáneas: la Escolar y la Social. El modelo de atención educativo debe orientarse hacia una transición ordenada, con una acción integral: en salud, recreación y deporte, educación y asuntos laborales.

Así, la integración educativa se puede entender como filosofía, como política educativa y como práctica educativa orientada a mejorar el aprendizaje de todos los niños (García, y cols, 2000). De la misma manera, hay distintas definiciones que intentan explicar el significado de la integración, de ellas, García Cedillo y coautores rescatan tres puntos comunes.

- a) La integración educativa busca la posibilidad de que los niños con NEE aprendan en la misma escuela y en la misma aula que todos los niños.
- b) Plantea la necesidad de ofrecer el apoyo requerido para satisfacer las necesidades específicas de cada alumno, lo que implica realizar adecuaciones curriculares.
- c) Señala la importancia de recibir apoyo y orientación de personal especializado cuando así se requiera.

En cuanto a los principios que caracterizan la integración educativa García, y cols. 2000, ubican los siguientes:

- La normalización que implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios y apoyos para acceder a una buena calidad de vida, el disfrute de sus derechos humanos y la oportunidad de desarrollar sus capacidades.
- La integración que busca que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que toda la comunidad.
- La sectorización que busca que todos los niños puedan acudir a la escuela y tener los apoyos necesarios cerca del lugar donde viven.
- La individualización de la enseñanza al considerar que en el aula no deberá existir una respuesta educativa única, por ello se plantearía la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades de cada niño.

Si bien la integración educativa se ha constituido en el ámbito educativo como un movimiento reivindicativo de la situación discriminatoria hacia las personas con discapacidad, sus postulados se encuentran presentes en los propósitos de

mejora del sistema educativo en general.

De esta forma la integración se basa “...en el reconocimiento de las necesidad de actuar con miras a conseguir una escuela para todos, definida como un sistema organizativo que promueve la colaboración y busca un sistema educativo más coherente, cuyo objetivo primordial sea el beneficio común, un espacio donde se compartan conocimientos y experiencias de trabajo, con la finalidad de crear un ambiente de tolerancia e igualdad de oportunidades, donde la comunidad educativa asuma la responsabilidad del aprendizaje de todos los alumnos” (SEP/DEE, 2003, p. 28). En este sentido, se puede ver a la integración como una perspectiva socioeducativa que considera la inclusión de los niños que han quedado marginados del sistema educativo básico.

En el proyecto educativo de la Dirección de Educación Especial 2001-2006 se ha replanteado el papel y compromiso de la integración, asumiendo el concepto de inclusión que implica “... un reto que conjunta esfuerzos entre niveles y modalidades para lograr una educación para todos, con calidad y equidad en el marco de la educación básica del Distrito Federal” (SEP/DEE, 2003, p. 29).

Bajo esta perspectiva la inclusión educativa no es sinónimo de integración o un grado mayor de ésta, es la necesidad de que la escuela regular asuma la responsabilidad del aprendizaje de sus alumnos de acuerdo a sus características y ésta sea compartida de manera corresponsable con educación especial. Impulsando el principio de una sociedad basada en la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia que asegure, una mejor calidad de vida para todos; sin discriminaciones de ningún tipo, el reconocimiento a la diversidad como fundamento para la convivencia social, con la garantía de la dignidad del individuo, sus derechos, su autodeterminación, su contribución a la vida comunitaria y su pleno acceso a los bienes sociales (SEP/DEE, 2003).

El tránsito de la integración a la inclusión y sus principales rasgos que las

caracterizan se representa en el siguiente esquema (ver anexo 3).

Hasta el momento se ha señalado un claro interés por renovar a la escuela pública, con la finalidad de que sea la instancia que responda de manera efectiva a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, con equidad social, calidad y atendiendo a la diversidad cultural, económica, física, cognoscitiva, religiosa, etc. Justamente, este interés refleja el compromiso de asumir los principios de educación para todos, acceso y calidad, atendiendo a la diversidad, sugeridos por la UNESCO, (1994) en la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.

Esta manera de concebir la educación que se brinda en la escuela, tiene también amplias repercusiones en las formas y estrategias que se vienen utilizando para la planeación educativa, la administración educativa y el desarrollo de los procesos de atención a los alumnos, maestros y padres de familia.

Así, se reconoce un nuevo concepto, que si bien es referido directamente a la educación especial, tiene significación y trascendencia para todo el sistema educativo. En este caso, se refiere al concepto de necesidades educativas especiales, se considera que el alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares (SEP/ DEE, 1993, No. 4).

El concepto de necesidades educativas especiales, cabe destacar, no remite a una dificultad en particular, sino a las características enfrentadas tanto por el alumno durante su proceso de aprendizaje, como las enfrentadas por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares.

Este hecho permite establecer el carácter interactivo de las necesidades

educativas especiales, esto es, que la problemática que un alumno puede manifestar no se ubica sólo en él mismo, en sus características, sino también en las características del contexto escolar en el que se encuentra (Reorientación de la Educación Especial en México, SEP, DEE, 1998).

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

De aquí que en la actualidad se reconceptualice la forma de organizar la atención de los alumnos de educación especial para realizarla desde la concepción de la atención a las necesidades educativas especiales; este hecho implica:

- Considerar como marco para la intervención el currículum de la educación básica.
 - Que la escuela regular asuma la responsabilidad de la atención a todos los alumnos, no importando sus características.
 - Dotar a la escuela de los recursos suficientes para responder de manera efectiva a las necesidades de sus alumnos.
 - Atender los problemas que los alumnos presentan durante el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares.
 - Reconocer que las dificultades de los alumnos surgen de la interacción entre las características del alumno y las características del contexto.
 - Reconocer que las necesidades educativas especiales son relativas y que
-
-

dependen del nivel de aprendizaje de la comunidad escolar, de los recursos disponibles y de la política educativa local.

Es necesario resaltar que las NEE. no guardan una relación directa con la discapacidad³.

Con la integración como principio y considerando las NEE. el trabajo que deberá promover la USAER, es la inclusión educativa de niños con NEE., con discapacidad y aptitudes sobresalientes, así como a todos los menores que no han tenido acceso al sistema escolar o que por distintas causas presentan dificultades para acceder al currículo de la educación básica.

De esta manera, la atención también deberá darse a niños en pobreza extrema, trabajadores, inmigrantes, niños de la calle y de grupos indígenas que por sus condiciones pudieran presentar dificultades para acceder, permanecer y desarrollar sus potencialidades en el espacio escolar.

1.2.2 Integración, calidad y equidad

Como se puede observar, en los planteamientos de la integración aparece con insistencia el concepto de calidad educativa. Desde esta perspectiva se concibe que si bien el objetivo de lograr una mayor calidad, tiene que ver con mejorar los resultados de aprendizaje de todos los niños, en realidad la posibilidad de alcanzar este objetivo está en **proceso**. Así, "...la mejoría no radica en igualar promedios sino en disminuir las variaciones de éstos". De ahí que el concepto de calidad esté

³ De hecho, el concepto mismo de discapacidad adquiere una connotación distinta que busca no designar negativamente la situación de la persona. Al respecto, se "...habla de discapacidad cuando, debido a una deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera "normal" para el ser humano" (García y cols. 2000 a, p. 47). En este sentido la discapacidad puede considerarse como una situación personal, derivada de una condición real, sin embargo, la actitud que la sociedad presente hacia la discapacidad determina su sentido. Este puede ser centrado en los aspectos de faltantes o carencias, o en las posibilidades presentes en la persona. (García y cols. 2000 b).

estrechamente vinculado y retome la existencia de la diversidad de los procesos de aprendizaje; "...la que no tiene porque ser eliminada o ignorada sino en todo caso reconocida en su naturaleza", para crear condiciones que permitan que dichos procesos se desarrollen con mayor equidad (Schmelkes, 1996, p. 55).

Sin embargo, cuando se habla de calidad educativa es frecuente referirse a cobertura, retención, reprobación, eficiencia terminal, medición del grado de conocimientos o información manejada por los alumnos que egresan de cada nivel del sistema. Con lo que el análisis, según la propia Schmelkes (1996), se centra en los aspectos cuantitativos.

Desde el enfoque de calidad total⁴, sólo se hace referencia a una parte de la calidad, dejando de lado el análisis de la eficiencia de los aprendizajes promovidos en la escuela y el proceso mediante el cual se promueven éstos. En el caso de la USAER es importante entender la calidad educativa como su capacidad para dar respuesta a las necesidades de la población que atiende y a la relación entre los profesionales que la conforman y que lo hacen posible. Desde esta perspectiva, la calidad se aleja de los criterios eficientistas de la escuela tradicional formadora de sujetos homogéneos. En contraparte plantea la necesidad de que el sistema educativo y social otorgue una educación de calidad que tome en cuenta a todos, independientemente de sus diferencias.

Con esta misma concepción de calidad vinculada al concepto de equidad, en 1994 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación presentó diez propuestas para mejorar el servicio educativo, las que se apoyan en un principio general.

...Dar prioridad a las políticas redistributivas y compensatorias para garantizar la cobertura universal de la educación básica con equidad y calidad, estableciendo

⁴ El concepto de calidad educativa, puede ser entendida básicamente desde dos enfoques, y los criterios para determinarla tienen que ver con cada uno de ellos. El enfoque más difundido se deriva del concepto de calidad en la producción y hace referencia a la excelencia de los productos. El otro enfoque surge de una perspectiva actual denominada filosofía de la calidad total, la que se concibe como "...un proceso constante y permanente porque es total, y como tal está presente en todas las partes del proceso educativo" (Schmelkes, 1996, p. 50).

diferentes tipos y modalidades de atención escolar, modelos flexibles de organización curricular y pedagógica, así como programas de asistencia y desarrollo social (SNTE, 1994).

Entre las propuestas específicas están las de evaluar la eficiencia y la equidad con las que operan los programas educativos con fines remediales o compensatorios para impulsar el diseño, desarrollo y evaluación de modelos flexibles de organización pedagógica, curricular e institucional y prevenir el fracaso escolar.

En resumen, el concepto de calidad educativa, se empieza a caracterizar por ir más allá de ciertos estándares en el producto, y se reconoce que ésta deberá considerar las condiciones generales del proceso en el que se genera. Destaca también el énfasis que se le da a la necesidad de flexibilizar el sistema escolarizado; sus niveles y modalidades, horarios y organización curricular y pedagógica, además de considerar programas de desarrollo social para zonas y poblaciones marginadas así como ayudas económicas y becas, todo ello para permitir y promover el acceso y permanencia en la escuela de manera más equitativa, es para darle más a quien más lo necesita.

De esta manera, la respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje, considerando las diferencias y la atención en términos de equidad, se constituye con los principios básicos de la calidad educativa. Esta afirmación es importante, pues a partir de ella se justifica cómo el trabajo de la USAER, debe vincularse con los diferentes niveles educativos (inicial, preescolar, primaria y secundaria) y cómo la perspectiva de integración, deberá buscar objetivos más socioeducativos que académicos.

1.2.3 El servicio de USAER y la función del psicólogo en educación especial

Hablar de diversidad en una ciudad de más de 20 millones de habitantes pareciera ser un tema recurrente y de común reflexión, sin embargo, contrariamente a lo que pudiera pensarse cuando intentamos comprender las complejas dinámicas sociales, familiares, psicológicas y en nuestro caso educativas y hasta escolares, de la población diferenciada de la megalópolis, es cuando entendemos por qué las propuestas y proyectos de integración e inclusión social, laboral, cultural y educativa, no han sido desarrolladas a su máxima capacidad.

En el ámbito de la labor educativa existe la inquietud permanente de fortalecer a la escuela como un espacio social fundamental para la generación y difusión del conocimiento, y como factor básico en el desarrollo económico y en la movilidad social desde una perspectiva que apoye, promueva y difunda la diversidad. Y más ahora, cuando los niños, niñas y jóvenes con NEE, discapacitados, con aptitudes sobresalientes, marginados, de la calle, indígenas, trabajadores, grupos en situación de riesgo o vulnerables, exigen hoy condiciones de equidad, igualdad y justicia.

En la Ciudad de México ha comenzado una etapa donde todos pueden y deben ser incluidos, tanto, en la casa, y la familia, como en la sociedad y la escuela.

“...En este sentido, brindar la atención a la diversidad supera prejuicios y considera las diferencias como elementos de valor y referentes positivos para transformar la escuela y formar una cultura escolar de tolerancia y respeto” (Schmelkes, 1996, p. 15).

El reordenamiento del Sistema Educativo Nacional expresado en la federalización de la educación, comprende una estrategia macroestructural. Para que las ventajas de este reordenamiento puedan llegar a cada uno de los centros escolares, será necesario complementarlas con acciones de carácter

microestructural. La gestión escolar participativa en cada centro educativo y su comunidad es una acción estratégica de este tipo.

La USAER constituye, precisamente, una estrategia microestructural de reorientación de servicios que centra la efectividad de sus acciones en la innovación de la gestión escolar, tanto en los centros educativos regulares como en los de tipo especial. Las USAER han partido de una transformación de los servicios ya existentes y requerirán de una transformación permanente. Se iniciaron transformándose los grupos integrados, pero continúa con el resto de los servicios de educación especial y se espera que influyan en la transformación que ya se opera en toda la educación básica del Distrito Federal. Este servicio educativo se encuentra ubicado en las escuelas regulares, principalmente primarias, de acuerdo a las necesidades educativas de la comunidad.

La USAER es el servicio de educación especial diseñado para apoyar el proceso educativo en la atención de la población con o sin discapacidad que presenta necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela de educación básica.

Sus funciones principales; son:

- a) El trabajo colaborativo con el profesor de grupo para el diseño de estrategias de atención psicopedagógica, tomando en cuenta estilo y ritmo de aprendizaje del alumno.
- b) La orientación a los padres de familia y a la comunidad educativa. Y
- c) El apoyo a la transformación de las prácticas profesionales y la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.

La USAER, en su estructura ideal está conformada por un director y un equipo interdisciplinario, integrado por un maestro de apoyo, un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social. Sin embargo el aumento de la demanda de apoyo

a la educación regular, así como la falta de claridad en la forma de operar de cada profesional ha ocasionado que la estructura ideal se modifique, haciendo prescindible el apoyo del psicólogo, de la trabajadora social y de la maestra de lenguaje para dar apoyo a un mayor número de escuelas a través de la asignación de funciones de maestros de apoyo, independientemente de su formación. Es decir, pedagogizar la práctica de los profesionales, haciendo a un lado la importancia y relevancia que las aportaciones de un equipo multidisciplinario pueden aportar a la educación regular.

Tal relevancia es fundamental en la escuela primaria en donde no cuentan con equipo de apoyo que complemente la práctica docente, situación diferente en el nivel educativo de preescolar, que cuenta con los centros de apoyo psicopedagógico (CAPEP); y en la educación secundaria que tienen a un equipo de servicio de asistencia educativa (SAE), ambos con profesionales especializados como psicólogos, trabajadoras sociales, maestras especialistas, enfermeras y médicos, entre otros.

El cambio más radical vivido como producto de la reorientación con respecto a las funciones del equipo de apoyo interdisciplinario lo vive precisamente el psicólogo, quien desde un enfoque clínico realizaba "...el diagnóstico psicológico del alumno, entendido como un proceso, resultado de una investigación en donde se articulan diferentes momentos y procedimientos que van aproximando a los investigadores a la comprensión del sujeto, el diagnóstico nunca será un proceso terminado, y deberá replantearse con las nuevas observaciones que se realicen del caso..." (SEP/DGEE, 1984, p. 1).

En los lineamientos para la evaluación psicológica de la Dirección General de Educación Especial (1984), se define el diagnóstico psicológico como un aspecto clave en la labor que se desarrolla en educación especial bajo un criterio clínico que permita establecer hipótesis explicativas, que consideran las posibilidades del sujeto y cómo las ha obtenido "...desde esta perspectiva, las pruebas

psicométricas sirven como un auxiliar, nada despreciable, pero que requieren para la comprensión de los puntajes que arrojan, ser entendidas a partir de la historia del sujeto y de las teorías y modelos que las interpretan” (SEP/DGEE, 1984, p. 38).

Se destaca la entrevista psicológica como el principal instrumento que utiliza el psicólogo, éste entendido como un investigador capaz de explicar al alumno en el devenir de su propia historia.

El actual reto del psicólogo que se ha sostenido en su función en la USAER es justificar su trabajo bajo los principios del “modelo educativo actual”, en donde su mirada clínica tenga vigencia y sentido para entender al alumno y a su vez impulsar que el maestro lo haga en función de respetar sus diferencias y características para aprender, en donde la homogenización pierde todo sentido.

En palabras de los propios psicólogos quiénes aceptan la necesidad de adaptarse a las necesidades y demandas de la reorientación hacia un desempeño diferente, lo que ha provocado una gran confusión, que sólo puede abatirse con la capacitación y actualización.

Durante un curso de carrera magisterial dirigido a psicólogos de USAER en 1999, se expresa que un problema que obstaculiza la función del psicólogo es la falta de tiempo por haber un psicólogo para cinco escuelas, y se tiene que trasladar a ellas, siendo necesario que existe un psicólogo por escuela para que los resultados se hagan más palpables.

En el marco de la reorientación se considera que el modelo de atención debe ser exclusivamente educativo y el psicólogo aplicar un método más psicopedagógico que psicológico. Ello ha motivado una desprofesionalización de la función del psicólogo, quien a partir del cambio de paradigma se encuentra descontextualizado de su propia formación, con dificultades serias para brindar un apoyo que permita explicar y entender a los alumnos con necesidades educativas

especiales.

Si bien la proyección de la USAER implica un trabajo de y en equipo para brindar el apoyo, no excluye la necesidad de un enfoque disciplinario, en un primer momento, para alcanzar otro interdisciplinario como unidad.

Así la USAER ofrece los apoyos teóricos, técnicos y metodológicos para la atención de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el ámbito de la escuela regular, para favorecer así la integración de dichos alumnos y alumnas, elevando la calidad de la educación.

En este sentido, es importante resaltar el papel que juega la elaboración del plan de trabajo de la USAER, instrumento técnico-organizativo que permite prever, orientar y articular las acciones de los diferentes ámbitos educativos, a través de un enfoque de gestión escolar que facilita el trabajo colaborativo e impacte directamente en el apoyo que se brinda a la escuela regular.

Las ventajas principales del plan de trabajo de la USAER estriban en sus capacidades de previsión de condiciones que favorezcan al proceso educativo, de guía para proporcionar un apoyo educativo ligado más a los objetivos de aprendizaje y menos a la inmediatez y de evaluación de los factores que pueden favorecer la atención educativa en las escuelas regulares.

Mediante el apoyo que brinda la USAER, se pretende ampliar la oferta educativa de las escuelas regulares, en la medida que se incorporen recursos humanos, teóricos y técnicos para fomentar una relación de colaboración y corresponsabilidad entre ambas instancias.

“...acordar acciones, determinar estrategias, recursos, tiempos y formas de evaluación es una tarea que deben asumir conjuntamente el personal de la USAER y el personal de la escuela regular”. (SEP, DEE, 2003, p. 51).

El apoyo técnico pedagógico de la USAER considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.

A las anteriores acciones acompañarán otras para la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de familia y acciones de gestión al interior de la escuela y de la zona escolar.

Es ante esta semblanza que la construcción de una propuesta que resignifique la importancia de la función del psicólogo en la USAER, cobra un urgente sentido.

CAPÍTULO 2

IMPORTANCIA DEL PAPEL DEL PSICÓLOGO EN EL SERVICIO DE USAER EN EDUCACIÓN ESPECIAL.

La presencia del psicólogo en el ámbito de la educación especial ha sido tan diversa como creativa motivando una serie de inquietudes y cuestiones originadas por sus múltiples referentes conceptuales y abordajes metodológicos.

El proceso de trabajo del psicólogo en educación especial ha pasado por diferentes momentos, en los inicios, la influencia del psicólogo se circunscribía al hecho de obtener un coeficiente intelectual, y una explicación de su significado para lograr una adecuada canalización del alumno. Sin embargo, el diagnóstico psicológico acentuaba más las limitaciones del alumno que sus potencialidades, y el resultado de éste generalmente no se fundamentaba en el análisis de cada uno de los aspectos en los que era explorado el alumno, y que representaban una información valiosa al maestro especialista en la planeación de su programa de trabajo.

El propósito de la educación especial con relación a la atención educativa de los alumnos plantea establecer estrategias educativas, lo que ha propiciado que el papel del psicólogo se confundiera con el del maestro, al proponer que una de sus funciones fuera el apoyo pedagógico. Por tal razón, se hace necesario replantear su trabajo en el contexto de la educación especial.

Un segundo momento fue ampliar la concepción psicométrica, considerando el trabajo en el aula, la orientación a padres de familia y maestros, concibiendo que el psicólogo puede y debe “contribuir en la atención del alumno cuyas características biológicas, psicológicas y sociales disminuyen su capacidad para apropiarse de los contenidos escolares por los medios que emplea la educación

regular, así como para relacionarse participativamente con su medio”(SEP/DGEE,1984,p. 2).

Se entiende que el trabajo psicológico permite la identificación, comprensión y análisis de los factores psicológicos que inciden en el aprender y no aprender del alumno a través de un trabajo que se inserta con otras disciplinas para atender al niño en forma conjunta. Por lo que la función que desarrolla el psicólogo en educación especial, se centra en dos acciones fundamentales:

- a. La identificación de los aspectos del psiquismo del alumno que inciden en la educación del mismo, con el fin de aportar elementos para la elección de la estrategia de atención.
- b. La elaboración y operación de estrategias de cambio en situaciones diversas que coadyuven a mantener o recuperar la disposición del alumno en su proceso de aprendizaje e integración social.

De esta manera la participación del psicólogo consiste en la atención que brinda al alumno a través de la atención directa de éste, el apoyo al maestro y el trabajo con los padres de familia.

La práctica del psicólogo, como la de cualquier otro profesionista suele tornarse estéril cuando carece de un marco teórico de interpretación. Los procedimientos, técnicas e instrumentos que se emplean en la práctica no son por sí mismos capaces de incidir sobre los problemas detectados para su modificación.

2.1 Marco Teórico

La teoría, además de ser el marco de interpretación de los datos que el psicólogo logre reunir, será también la base para establecer la manera en que los datos

obtenidos, permitan explicar desde la psicología “qué” acontece, “cómo” y “por qué” al alumno de educación especial.

Delimitando que la educación especial intenta formar personas, más que rehabilitar inválidos, haciendo énfasis en las potencialidades más que en las limitaciones, se propone, concebir a los sujetos de atención, como sujetos de desarrollo, por lo que se hace necesario ubicarse en líneas teóricas que aporten un saber y una práctica, acerca de los avances en la autonomía afectiva e intelectual del individuo, y resultantes del desarrollo que ha alcanzado, así como del proceso mismo de este desarrollo. Lo anterior permitió que el psicólogo ubicará y señalará lo que un individuo es capaz de hacer por el desarrollo conseguido, así como explicar las vicisitudes del proceso que ha tenido en su devenir como persona, es decir, de los elementos que se ponen en juego para que él se vaya constituyendo como individuo con la particularidad y autonomía que el término implica (SEP/DEE, 1991).

En este contexto, las personas con discapacidad que hasta hace poco tiempo habían sido orilladas a la poca participación social, política, económica, cultural y educativa, exigen ahora el apoyo solidario de las instituciones públicas y privadas, además de una atmósfera social, receptiva y sensible para considerar a todos los seres humanos como ciudadanos, independientemente de su condición, promoviendo un mundo sin limitaciones añadidas a su propia discapacidad.

Por lo que hablar de diversidad en una ciudad de más de 20 millones de habitantes pareciera ser un tema recurrente y de común reflexión, sin embargo, cuando se intenta comprender los complejos dinámicos sociales, familiares, psicológicos – en nuestro caso, educativos y hasta escolares de la población diferenciada de la megalópolis-, es cuando se entiende por qué las propuestas y proyectos de integración e inclusión social, laboral, cultural y educativa, no han sido desarrolladas a su máxima capacidad.

En el ámbito educativo existe la inquietud permanente de fortalecer a la escuela como un espacio social fundamental para la generación y difusión del conocimiento y como factor básico para el desarrollo económico y movilidad social desde una perspectiva que apoye, promueva y difunda la diversidad.

Es en la actualidad que los niños y jóvenes con NEE, con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, considerados como –grupos en situación de riesgo o vulnerables- demandan con su sola presencia, condiciones de equidad, igualdad y justicia.

La cultura de la diversidad en la escuela permitirá vivir las diferencias entre las personas como algo valioso.

Sin embargo, de esta diversidad existen alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad lo que implica mayores obstáculos, que pueden ser potenciados en función de la acción educativa llevada a cabo por los profesores de educación especial en las escuelas, a través del apoyo que brinda la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER).

El enfoque didáctico de trabajo que establece la Educación Especial respeta los procesos diferenciados de aprendizaje y de enseñanza, reconoce que los ritmos son distintos, e intenta dar una respuesta educativa pertinente, ofreciendo los recursos necesarios que favorezcan la construcción sistemática de conocimientos, habilidades y actitudes que potencian el desarrollo integral de los educandos.

La Educación Especial considera que el aprendizaje de los alumnos es “distinto” y por ello, requieren materiales, estrategias didáctico-metodológicas, apoyos escolares distintos que beneficien su aprendizaje.

López Melero (1995) señala que cuando se habla de diversidad, no se refiere a las personas, socialmente reconocidas como deficientes, sino a un pensamiento

amplio que incluye al género, a la enfermedad, a la desventaja, a la etnia, entre otros.

Asimismo, el autor lleva a una explicación pertinente sobre diversidad, diferencia y desigualdad, misma que se considera necesaria en las precisiones sobre el discurso de la diversidad y cómo ésta, desde los rezagos culturales que la caracterizan, tiene implicaciones importantes en las relaciones sociales, tales aspectos no pueden pasarse por alto en una explicación de lo que es la escuela pública y la atención a la diversidad.

Casanova (2002, en SEP-DEE, 2003) considera que la diversidad se debe a tres tipos de causas:

- Diferencias de carácter genérico, como ritmos de aprendizaje, estilos cognoscitivos, intereses o motivaciones personales.
- Diferencias en función de las capacidades de la persona, que pueden ser altas o superiores a la media de la población o inferiores a ese parámetro en distintos ámbitos del desarrollo: sensorial, motor, psíquico o en alguna alteración grave de la personalidad.
- Diferencias de carácter social como puede ser la pertenencia a alguna minoría étnica, el desconocimiento de la lengua mayoritaria de un país, la itinerancia por razones laborales y la hospitalización o convalecencia en determinados momentos de la vida, la escolaridad y la variable género.

Educación en la Diversidad implica la creación de una cultura escolar que permita atender a todos los alumnos respetando sus diferencias, de tal manera, que el pensamiento pedagógico de los profesionales cambie y vea en las personas diferentes, las oportunidades de mejorar su práctica profesional.

La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde todos hemos de aprender a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos de relación entre las personas.

Lo anterior definitivamente toca a la práctica del psicólogo, quien deberá ser muy sensible a las condiciones familiares, sociales y educativas, que determinan, en muchos casos el éxito o fracaso de un alumno en la escuela, situación aún en debate, ¿quién fracasa, el alumno o la escuela?.

2.1.1 Fundamentos del enfoque constructivista

Ante la demanda educativa actual y la necesidad de sustentar teóricamente la práctica psicológica en el ámbito educativo, es necesario definir los elementos explicativos del psiquismo, que lo haga posible, como son las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje. Con el fin de comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje y fundamentar y justificar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas de carácter general relativas a contenidos escolares específicos (matemáticas, de lectura, escritura, física, geografía, historia, etc.).

Desde el punto de vista educativo, la idea-fuerza más potente y más ampliamente compartida es la que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento “...el constructivismo trasladado al ámbito de la educación escolar, a través de la idea-fuerza, conduce a poner el acento en la aportación constructivista que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje” (Coll, 1997, p. 6).

Sin embargo, existe un problema de fondo pese a la magnitud y relevancia educativa de las aportaciones de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje. Coll (1997), afirma que ninguna de ellas es capaz de ofrecer, en su estado actual de elaboración, una explicación de conjunto de los procesos

escolares de enseñanza y aprendizaje suficientemente articulado, preciso y con sólidos apoyos empíricos.

Ante este estado de cosas, hay una tendencia de los profesionales de la educación “Ignorar el carácter parcial, incompleto, y con frecuencia controvertido de la explicación del desarrollo o del aprendizaje elegida como referencia y elevarla, pese a todo, a la categoría de explicación de conjunto de los procesos educativos escolares”... (Coll, 1997, p. 9).

Dicha tendencia presenta limitaciones. En primer lugar, elegir una única teoría del desarrollo o del aprendizaje como marco de referencia para analizar, explicar y comprender los procesos de escolares de enseñanza y aprendizaje supone renunciar, de entrada, a utilizar otras teorías alternativas que pueden ayudar igualmente a comprender determinados aspectos de estos procesos no suficientemente estudiados y explicados por la teoría elegida. Se corre el riesgo de empobrecer la explicación que desde diferentes teorías se ha hecho y se sigue haciendo para una mejor comprensión y explicación del aprendizaje y de la enseñanza en la escuela.

En segundo lugar, y en la medida en que ninguna teoría del desarrollo o del aprendizaje es capaz en la actualidad de dar completa cuenta de los diversos factores y dimensiones implicados en los procesos educativos escolares, esta manera de proceder conduce a menudo a suplir, mediante extensiones o extrapolaciones de naturaleza intuitiva difícilmente justificables desde un punto de vista científico, las carencias que presenta la teoría elegida para explicar el aprendizaje y la enseñanza. Se fuerza a la teoría, extendiendo y ampliando sus explicaciones hasta extremos difícilmente tolerables, lo que provoca realizar derivaciones de principios metodológicos y propuestas de actuación que no pueden justificarse estrictamente desde las coordenadas epistemológicas y conceptuales que le son propias.

En tercero y último lugar, argumenta Coll (1997), supone la aceptación más o menos explícita de dos principios epistemológicos altamente discutibles. El primero es el principio de jerarquía epistemológica entre el conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativa, y el segundo es el pensar que desde la psicología que explica el desarrollo o aprendizaje puede tenerse una comprensión global de los procesos educativos escolares, descartando de este modo la exigencia de la aproximación multidisciplinar.

Las limitaciones enunciadas conjuntamente con la aceptación de las ideas-fuerza que conforman el constructivismo como paradigma explicativo del psiquismo humano, hacen posible pensar en planteamientos eclécticos que consisten en seleccionar del conjunto de explicaciones que brindan diferentes teorías constructivistas del desarrollo y el aprendizaje, aquellos aspectos o partes que tienen, supuesta y potencialmente una mayor utilidad para analizar, comprender y explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

Aunque pareciera que de esta manera se resuelve el problema no es así, ya que no resulta nada sencillo construir un esquema global coherente de los procesos educativos, si sólo se hacen cortes arbitrarios de teorías, producto de decisiones y actuaciones inconexas o hasta contradictorios, cuando se intenta una aplicación a situaciones concretas.

Así la alternativa posible es tener claridad en los criterios de selección y de integración sobre una base sólida, que permita adoptar una perspectiva epistemológica distinta, en donde el punto de partida sólo puede ser "...la toma en consideración de la naturaleza y funciones de la educación escolar y de las características `propias y específicas de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje..." (Coll, 1977,p. 14).

De esta manera el cambio epistemológico conduce a postular la necesidad de una explicación constructivista genuina de los procesos educativos escolares, lo que

no implica una transposición o extensión de una o varias teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje por sí mismos, sin considerar los procesos educativos escolares.

Para fines del presente trabajo sólo se mencionará la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, así como la integración jerárquica de los principios a fin de mostrar la forma como se entiende la interconexión de las teorías psicológicas que fundamentan el quehacer del psicólogo en educación especial.

Así la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje sitúa el punto de partida de la indagación en el análisis de la naturaleza y funciones de la educación escolar y de las características propias y específicas de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje (ver anexo No. 4).

El anexo cuatro muestra la forma de entender la interconexión y la derivación de una explicación de los procesos educativos escolares y de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, lo cual no implica renunciar a la utilización de las aportaciones realizadas por muchas de estas teorías al proceso de construcción del conocimiento.

Las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje que son la base de explicación para la intervención del psicólogo en el marco de la educación escolar, son la teoría genética y la teoría sociocultural.

2.1.2 Teoría psicogenética.

La teoría genética fundamenta para el psicólogo la actividad diagnóstica para que sea útil al maestro, en tanto facilita la comprensión del alumno como sujeto cognoscente. Su propuesta acerca del desarrollo intelectual permite al psicólogo

ofrecer una explicación de qué es lo que el niño es capaz de hacer por el nivel de desarrollo alcanzado, asimismo la concepción constructivista del proceso de desarrollo aplicada al aprendizaje, le posibilita la comprensión de las propuestas didácticas que aplican los docentes en educación especial, para planear estrategias en el trabajo conjunto con éstos sin duplicar su función.

En este sentido, el psicólogo puede analizar las interacciones de los niños con el objeto de conocimiento. Este análisis lleva necesariamente a tomar en cuenta la interacción que se da entre el alumno y el maestro. Coll, (1992) señala “para comprender cómo se produce la construcción del conocimiento en el aula, es necesario además y sobre todo analizar los intercambios entre el profesor y los alumnos en torno a los contenidos de aprendizaje” (p. 12).

El intercambio entre maestro, alumno y contenidos de aprendizaje lleva al estudio de la subjetividad implicada en la actividad constructiva del alumno. Coll, (1992) afirma “la aportación del alumno al proceso de aprendizaje no se limita a un conjunto de conocimientos previos, sino que incluye también actitudes, motivaciones, expectativas, atribuciones, entre otras, cuyo origen hay que buscar, al igual que en el caso de los conocimientos previos, en las experiencias que jalonan su propia historia. Una interpretación radicalmente constructivista de la enseñanza y del aprendizaje no puede ignorar estas aportaciones, que impregnan en su totalidad los esquemas de conocimiento del alumno y condicionan sin duda su actualización y su utilización en las situaciones de enseñanza y aprendizaje” (p. 21).

Es importante exaltar que la importancia que reviste incluir la subjetividad del niño es imprescindible para la cabal comprensión de su actividad constructiva y la ubicación que los pospiagetianos realizan de la influencia de los procesos sociales (generales y particulares) en la conformación de dicha subjetividad.

Bajo estas consideraciones, el psicólogo se aboca al análisis de la evolución particular o subjetiva del niño en la organización de sus estructuras cognitivas y del sentido que éste le confiere a la adquisición del conocimiento.

El aprendizaje constituye uno de los medios más idóneos de aproximación al estudio de los procesos dinámicos de la inteligencia. La inteligencia se concibe como una equilibración progresiva que se va realizando mediante formas o procesos organizados de carácter evolutivo. El desarrollo intelectual, concebido dentro del marco que ofrece la teoría psicogenética, constituye una evolución cuyas primeras raíces hay que buscar en las estructuras más elementales que aseguren la adaptación del recién nacido.

La evolución intelectual es un proceso que conduce a continuas reequilibraciones cada una de las cuales engloban a las anteriores dentro de un sistema estructural más amplio y complejo.

El conocimiento entonces, no es absorbido pasivamente del ambiente, no es procreado en la mente del niño, ni brota cuando él madura. Es construido por el niño a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente (Departamento de Educación Especial, Jalisco. No. 3, 1990).

Son cuatro factores básicos que establecen los Piagetianos para el aprendizaje, la maduración, la experiencia física, la interacción social y la equilibración, éste es el fundamental ya que coordina los tres primeros, hay que recordar que ningún factor es aislado ni puede explicar el desarrollo intelectual por sí mismo y las interacciones entre ellos es lo que influye en dicho desarrollo.

Para la teoría psicogenética el estudio concreto de la afectividad en la formación de estructuras cognitivas es limitado por la razón de que estas estructuras se desarrollan por la intervención de variables genéticas y ambientales como en una

continuación de lo biológico a lo psíquico, continuidad que no es admitida por el psicoanálisis a pesar de reconocer la estrecha relación entre estos dos aspectos.

2.1.3 Teoría sociocultural

En este mismo marco el enfoque sociocultural estudiado e impulsado por Vygotski plantea como problema central la forma en que los cambios sociales producen nuevas funciones psicológicas que amplían las capacidades cognitivas de los sujetos, teniendo como trasfondo los cambios sociales promovidos por la revolución comunista. En este sentido, la teoría considera que el estudio aislado de las funciones psicológicas, servía de poco si no se le vinculaba con las prácticas educativas que la generan y, en consecuencia, en sus investigaciones vinculó las cuestiones acerca del desarrollo del sujeto con problemas pedagógicos, aportación que sin duda apoya de manera importante la atención educativa que se debe brindar a los alumnos con NEE. en el contexto del aula regular.

Bruner (1985, cit. en Hernández,1999) afirma que la teoría de Vygotski puede entenderse como una teoría del desarrollo y de la cultura en la cual es importante avanzar en el estudio de los procesos psicológicos y situarlos en las interacciones sociales y contextos que les dan un sentido. Recientemente, Bruner (1997, cit. en Hernández,1999) planteó que el énfasis cultural en las investigaciones socioculturales tiene serias implicaciones en cuanto a los procesos de transmisión y cambio social, de tal manera que debemos considerar también la socialización involucrada en las interacciones sociales realizadas en la enseñanza y no tan sólo en los aprendizajes efectuados.

Vygotski afirma que un análisis completo de las funciones psicológicas debe considerar los procesos filogenéticos, que dan lugar a las características distintivas de la especie humana, y los procesos sociogenéticos, que permiten

apreciar las características y formas culturales de organización en las que se desarrollan los sujetos.

En tal sentido, plantea que el desarrollo individual no puede separarse de la historia social y cultural en las que viven y actúan los sujetos.

Las interacciones sociales de los sujetos se encuentran mediadas por el uso de herramientas elaboradas socialmente, por signos culturalmente codificados y por el propio lenguaje humano, en el que adquieren un sentido específico. La importancia del lenguaje es central en el enfoque sociocultural, puesto que permite, en principio, guiar el comportamiento del otro por una persona más competente y, después, al ser interiorizado apoya a la propia reflexión sobre la acción (Hernández, en Rivera y Cols., 1999).

La educación tiene un papel principal en la formación de las funciones psicológicas superiores puesto que es la organización intencional de un conjunto de aprendizajes. Vygotski plantea que el desarrollo humano es remolcado por los aprendizajes socialmente modelados. El mejor aprendizaje es aquel que crea las condiciones para nuevas vías de desarrollo. Afirmó siempre el valor de la educación escolarizada como una palanca del desarrollo social y, consecuentemente, del desarrollo individual. El modelo de educación que propone es aquel en el que los niños puedan vincular sus aprendizajes con aspectos socialmente relevantes, en el cual las actividades sean retomadas de la realidad social y los productos o habilidades aprendidas sean funcionales.

Así propone el concepto de zona de desarrollo próximo como una alternativa a las prácticas educativas memorísticas y rutinarias.

2.1.3.1 La Zona de desarrollo próximo.

La formulación del concepto de zona de desarrollo próximo fue hecha para explicar la forma en que el aprendizaje genera un nuevo desarrollo en los sujetos. Vygotski (cit. en Coll y Mordési,1995) define este concepto como: "...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (p. 93).

La zona de desarrollo próximo adquiere sentido cuando se relaciona con otros conceptos del enfoque sociocultural como los de estudio de aprendizaje de actividades globales, con un uso funcional, en contextos de colaboración social, considerando las mediaciones semióticas relevantes y dirigidas al cambio de las formas de pensar.

En este mismo orden de ideas Vygotski (cit. en Coll y Mordési,1995) formuló el concepto como un proceso dinámico y temporal en el cual se lleva a cabo una interacción social. La dimensión social de esta zona involucra la consideración de sujetos sociales en un intercambio de conocimientos, dependientes de ciertas condiciones y prácticas culturalmente establecidas, que se realiza por medio del lenguaje como sistema semiótico.

Por otra parte Hernández (1999) dice que la transferencia del conocimiento de un adulto a un aprendiz involucra la internalización progresiva del conocimiento. Esta internalización corresponde a la ley de la doble formación de las funciones psicológicas: una función aparece en dos planos; primero como una coordinación interpsicológica (en la interacción social durante la enseñanza) y después, como una coordinación intrapsicológica (interna al sujeto).

Por último y ubicando la importancia de este enfoque teórico para la función diagnóstica que realiza el psicólogo a través del diseño de procedimientos para llevar a cabo una evaluación dinámica, se pretende desarrollar el potencial de aprendizaje de cada sujeto. La amplitud de la zona aporta elementos para identificar los errores y las ayudas que facilitarán el avance del estudiante. En este sentido, permite también vincular de forma estrecha la evaluación y el diseño de la enseñanza, puesto que a la forma en la que se enseña le corresponde una evaluación que la retroalimenta. El papel del psicólogo entonces implica el análisis de los contenidos, y habilidades cognitivas a desarrollar en los alumnos y realizar adecuaciones para apoyar el potencial de aprendizaje.

Por último, es importante destacar que Vygotski elaboró el concepto de la zona de desarrollo próximo como un intento por analizar, los procesos sociales que dan forma a la mente humana. Indagó sobre cómo la psicología podía aportar respuestas válidas y prácticas a las transformaciones sociales. En este sentido, es conveniente abandonar la idea de que la escuela es una preparación para la vida. La escuela es parte de la vida y se tiene el compromiso de acercarla cada vez más a la vida (Hernández, 1999).

2.1.4 Fundamentos del enfoque psicoanalítico.

El psicoanálisis fundamenta tanto la actividad diagnóstica como la intervención en los problemas que le competen al psicólogo, en tanto que explica al alumno como sujeto psíquico (SEP/DGEE, 1991).

Para el psicoanálisis el estudio de la parte afectiva incluye fundamentalmente “la dimensión del inconsciente en sus vinculaciones con la sexualidad⁵ y sus efectos estructurantes del psiquismo, (refiérase en este momento al plano más general en

⁵ El concepto de sexualidad aquí empleado no tiene relación sólo con la sexualidad biológica sino con la que rige las relaciones entre los individuos a partir de un pasado que se construye y resignifica en forma permanente desde un presente.

sus posibles estructuraciones: neurótica, psicótica o perversa o a las modalidades de “estructurarse” o “estados límites”).

Incluir la dimensión del inconsciente en nuestra comprensión del alumno permite articular los aspectos de la afectividad, (motor de las actividades intelectuales) y de la influencia de las relaciones sociales en la evolución de un individuo: esto es, permite la explicación de nuestro sujeto de atención en un nivel que rompe y va más allá de sus determinantes biológicos.

Sin dejar de lado la parte cognitiva que los mal llamados problemas que el niño pueda tener (que van desde síntomas aislados como berrinches, hiperactividad, agresión, conductas de autoestimulación, entre otras, hasta síndromes orgánicos o bajo rendimiento escolar), la teoría psicoanalítica llama la atención sobre su significado tanto para el niño como para su familia, e igualmente para la institución escolar que habla de que el núcleo del problema puede no estar necesaria ni únicamente en el niño, ya que el síntoma, paradójicamente, puede representar la única posibilidad de ser este sujeto.

Además del elemento inconsciente del psiquismo, el psicólogo tiene conocimientos acerca del desarrollo psicosexual, la estructuración de la personalidad, la formación de síntomas y el fenómeno de transferencia-contratransferencia.

Postic (1982) plantea que el psicoanálisis ofrece la posibilidad de interrogar lo que ocurre en el campo pedagógico y compromete al educador a descubrirse en su relación con el alumno.

De igual manera distingue las investigaciones psicosociológicas de las sociológicas, señalando que la aproximación por el psicoanálisis se dirige a comprender el comportamiento de los componentes de la relación educativa en lo que tiene de individual y a buscar la significación de sus conductas.

A través del método clínico es posible caracterizar los aspectos latentes, no manifiestos, de las interacciones a captar, los signos ocasionales que surgen, para deducir su sentido. Volver a trazar la génesis de la relación, volver a encontrar los acontecimientos singulares que tienen una influencia decisiva sobre su desarrollo, es permitir la comprensión de síntomas desencadenados en el plano socioafectivo y el análisis de mecanismos que se revelan.

La historia de un niño da la ocasión, a propósito de su caso, de comprender lo que pasa en la clase y aclarar las causas del bloqueo o progreso. El análisis de caso, las monografías redactadas por el educador, las relatorías de reuniones de equipos educativos en las escuelas de educación especial, la sistematización de las juntas de consejo técnico del equipo docente y directivo, ofrecen material de análisis.

Páez, (1991) afirma que acercarse a la problemática del salón de clases desde un enfoque intersubjetivo constituye una difícil tarea: “es pretender hablar sobre los protagonistas del juego educativo escolar –los sujetos- presentes en la observación, difícilmente accesibles en su intencionalidad, interacción y deseos. También es intentar teorizar sobre lo que se mueve en ese espacio micro, reflejo a la vez de múltiples fenómenos sociales y culturales” (p. 327).

Se puede considerar al salón de clases como matriz y reflejo. Matriz que genera y reproduce actitudes fundamentales, donde los sujetos marcan sus coincidencias y se identifican. También es reflejo de múltiples influencias: familiares, sociales y culturales, que en la escuela pueden afianzarse o encontrar un marco de contraste y a veces de ruptura.

El discurso y la teoría educativos, sin embargo, han dejado con mucha frecuencia estas consideraciones, bajo el pretexto de la búsqueda de objetividad (a veces incluso científica) en los caminos de la praxis. El salón de clases, por el contrario, puede considerarse como espacio privilegiado y específico para reflexionar sobre

la interacción de los actores, y convertirse en un ámbito para la observación de los sujetos y de sus complejas relaciones.

La escuela deja de lado la constitución de los sujetos como proceso histórico, resultado a la vez de muchas historias. Pesa mucho en la concepción occidental el cartesianismo del “pienso, luego existo”, que da existencia al sujeto independientemente del mundo de palabras y lenguajes. Puede hacerse el esfuerzo conceptual para llegar al “...sujeto del discurso como corpus concreto, a partir del cual podremos abordar al sujeto que ya no será el sujeto de la conciencia ni tampoco el sujeto del discurso, sino el sujeto a secas, en toda su complejidad, que hace de sus fenómenos conscientes y de lo que dice en su discurso aspectos meramente parciales, porciones flotantes del iceberg de una estructura compleja, donde lo inconsciente y lo no dicho de su discurso aparecen condicionantes y delimitadores de lo consciente y de lo sí dicho...” (Páez, 1991, p. 329).

Tal vez pueda ser un buen camino para observadores y sujetos- envueltos a menudo y con tanta pasión en la difícil tarea de establecer vías hacia más profundos y mejores conocimientos- tratar de encontrar y hacer explícito lo que acompaña al oscuro deseo de aprender, enseñar y saber (Páez, 1991, p. 336).

Anzaldúa (1992) refiere que en el grupo escolar se ponen en juego procesos de comunicación que “no se refieren únicamente a la transmisión de mensajes, sino que incluyen todos los procesos a través de los cuales la gente entra en relación y se influye mutuamente” (p. 201). El grupo escolar entonces, se constituye en una red de interacciones y relaciones simbólicas que afectan y marcan la vida cotidiana en las aulas.

Bateson (1984) dice que los intercambios comunicativos que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje están determinados por un sinnúmero de factores socioeconómicos y culturales, así como por factores subjetivos inherentes a los actores de toda relación educativa. Dentro de estos factores subjetivos juega un

papel muy importante la transferencia en la determinación de los procesos de comunicación en el aula, especialmente entre maestros y alumnos.

En el aula, la comunicación que instaura el maestro con sus alumnos, está marcado por la relación transferencial que los alumnos establecen con él: los estudiantes ven en el profesor un sujeto que tiene un saber y en función de esto ellos lo reconocen como un maestro y se reconocen a sí mismos como alumnos.

El trabajo psicológico con grupos es una modalidad importante en el ámbito de la educación especial. Se considera una de las vías privilegiadas por la cual el psicólogo atiende con la misma calidad, a un mayor número de alumnos, padres y maestros que demandan su atención.

En el abordaje grupal el psicólogo se apoya en un esquema referencial multidisciplinario, cuyo cuerpo teórico queda constituido por conceptos organizados en dos ejes: el psicoanalítico ya mencionado, y el sociológico, con sus aportaciones al estudio de grupos y su dinámica; con la consecuente dualidad metodológica que define la forma de aproximación al grupo como objeto de conocimiento y la selección de técnicas adecuadas para intervenir.

Lo anterior se articula en cuatro categorías teóricas cuyo papel orienta la operatividad y el análisis de la intervención grupal, éstas son:

- Los procesos de comunicación
 - Los roles y sus configuraciones
 - Los momentos evolutivos de la conformación grupal; pretarea, tarea y proyecto, y
 - El concepto de transversalidad o contexto histórico-social de un grupo.
-
-

Con estos elementos se espera que la comprensión conceptual sobre la especificidad del sujeto, complementa la intervención del psicólogo en el contexto de la educación, así como del significado que podía tener en dicho contexto el aprender, el conocer, el saber o el enseñar; enriqueciendo con esto su análisis de las observaciones en el aula sobre la interacción maestro, alumno, objeto de conocimiento, como también de los demás datos que recoja en su quehacer cotidiano, integrando y ubicando todo esto en las relaciones entre el niño y su entorno.

Finalmente está el empleo del método clínico⁶ como medio básico y dinámico de investigación. Este método permite al psicólogo la formulación de hipótesis para guiar su participación, tanto a nivel de diagnóstico como de intervención; y así evaluar la efectividad de su trabajo.

Cabe mencionar que la perspectiva de trabajo para el psicólogo bajo el planteamiento anterior no se ha desarrollado del todo con el personal adscrito a los servicios de educación especial, si bien se dieron cursos de capacitación a los asesores del área en las coordinaciones regionales, sobre la teoría psicogenética, psicoanalítica y método clínico, principalmente, no se logró tener cobertura al total de psicólogos en servicio, habiendo serias complicaciones en el manejo del marco teórico propuesto.

La orientación de la educación especial para establecer estrategias educativas, propició que el papel del psicólogo se confundiera con el del maestro, al proponer que una de sus funciones fuera el apoyo pedagógico. Por tal razón, se hizo necesario replantear su presencia en este contexto, así como el abordaje que debería instrumentar. En este caminar muchos psicólogos supieron distinguir su práctica profesional de aquella que resulta de la facilidad de diagnosticar a una persona como “incapaz, utilizando el punto de vista estadístico que establece

⁶ Se toma el método clínico en su forma general y no en la derivación específica que Piaget hizo de éste para sus investigaciones.

conductas anormales y normales”; por lo que se encausan a tratar de extender la comprensión de las capacidades en una persona, a pesar de su discapacidad, para así apoyar las potencialidades individuales.

Es posible mencionar dos razones que han limitado la participación del psicólogo en educación especial:

- El Plan de Estudios bajo el cual se han formado los psicólogos que laboran en los servicios de la institución es tan diverso en contenido y orientación teórica como Universidades responsables de su formación existen.
- La concepción médico-asistencial, que orienta la participación del psicólogo hacia las alteraciones conductuales, patológicas y niños problema, entre otras, deja de lado la concepción educativa que permitiría visualizar el apoyo del psicólogo como parte de un equipo interdisciplinario, capaz de construir hipótesis explicativas del acontecer del alumno y así facilitar el proceso educativo a la población integrada a la educación básica.

La confusión sobre su propia práctica ha conducido al psicólogo a responder indiscriminadamente a demandas que van desde repetir acciones que corresponden al maestro con alumnos que no logran cubrir el programa, hasta deslindar su trabajo del resto del equipo con acciones que considera de competencia exclusivamente psicológico para trabajar en su gabinete. Tal es el caso del diagnóstico psicométrico, que difícilmente da lugar a cualquier actividad cuando se reduce únicamente a obtener resultados cuantitativos.

Esta falta de claridad en su quehacer profesional y las condiciones institucionales vigentes han provocado un fenómeno de desprofesionalización tal, que si antes de 1992 había confusión de roles, ahora los psicólogos han pasado a ser docentes de apoyo en la USAER o comodines de éstos en las escuelas que apoyan, atentando

contra la posibilidad de explicación del sujeto que aprende y su contexto escolar, familiar y social.

La falta de precisión institucional en cuanto al modelo educativo, provoca una mezcla de modelos, teniendo como resultado una práctica profesional deficiente de algunos de los profesionales de la educación, entre ellos el psicólogo, quién viene arrastrando la confusión desde hace más de dos décadas en el terreno de la educación especial.

2.2 Método de trabajo del psicólogo en educación especial

Entendiendo el método clínico como el estudio minucioso y detallado de un solo y determinado individuo, “el psicólogo lo emplea con la finalidad de obtener datos que necesita para adoptar decisiones respecto del propio individuo”...(Musso, en Ziziensky, 1980, p. 72), por tanto se propone que para su aplicación en el ámbito de la educación especial, se desglose en cuatro fases:

- a) Identificación del motivo de la atención o la demanda
- b) Recopilación de datos
- c) Análisis e interpretación de los datos recabados
- d) Toma de decisiones.

Si bien las fases mencionadas conforman un procedimiento para alcanzar la finalidad que el psicólogo se propone, es necesario aclarar que por sí mismas no garantizan el éxito de su participación, ya que cualquier procedimiento da cuenta de las operaciones que se tienen que efectuar para alcanzar un fin, pero no da cuenta de la comprensión, interrelación y utilización de sus fases. Como se comprenderá, este segundo elemento, presente siempre en la ejecución de cualquier método, es el que se ha identificado por la ciencia positivista como subjetivo y por lo tanto siempre se la hace a un lado. Por el contrario, el método de

trabajo que se desarrolla contiene tanto elementos “objetivos”: datos empíricos y sistemas conceptuales; como los “subjetivos”: la comprensión y la interpretación, el análisis y la conexión entre los hechos por parte del psicólogo (Deveraux, 1973; Bleger, 1980).

El procedimiento deberá guiarse bajo el marco conceptual señalado, en caso de que no fuera así, se corre el riesgo de servir al método más que servir al alumno.

2.2.1 Identificación del motivo de la atención o la demanda

Independientemente de que se cuente con un listado de las acciones que el psicólogo deberá cubrir, es de suma importancia que éste sea capaz de atender a las necesidades del alumno que son las que, finalmente, le indicarán cuándo actuar. Por otro lado se considera demanda a la petición – siempre explícita- de dar atención específica a algún menor cuya necesidad de ayuda ha sido detectada por terceros.

La identificación de aquello que requiere la intervención del psicólogo es el primer paso a seguir, pues de ello depende que éste no se emplee en asuntos que estén fuera de su competencia ya que a menudo se le exige actuar como paramédico, trabajador social o maestro particular.

El segundo aspecto por el que es importante precisar el motivo desencadenante de la atención, es porque en si mismo resulta ser una guía sobre lo que ha de ser observado, registrado o ignorado en la siguiente fase.

2.2.2 Recopilación de datos

Para recabar datos el psicólogo cuenta con tres técnicas:

- a) Observación
- b) Entrevista psicológica
- b) Psicometría

a) Observación, es la forma más antigua y a la vez moderna en la obtención de datos... (Anguera, 1989), implica un acto de percepción, recordemos que toda percepción está estrechamente relacionada con la atención del observador, así como del lenguaje; éste registrará lo observado para su análisis. De aquí que se insista en enfatizar la importancia de contar con las aportaciones conceptuales de la teoría constructivista y del psicoanálisis para sustentar su práctica.

En términos generales podrá afirmarse que la observación psicológica será la primera opción que emplea el psicólogo en esta fase; sin embargo siempre existe la posibilidad de que no sea así, dependiendo del motivo que originó la atención psicológica.

b) La entrevista psicológica, es otro instrumento con que el psicólogo cuenta para obtener información relevante.

“...La entrevista, es un proceso de comunicación en el que intervienen al menos dos personas y cuya finalidad no es únicamente la de solicitar datos aislados y acumulables acerca del entrevistado, sino también corroborar, en el transcurso de la misma, algunas ideas previas que conceptualmente el psicólogo ha formulado acerca del desarrollo y avance de ésta. El contexto que el psicólogo establece en la entrevista y sobre el cual trabaja es la relación interpersonal en el que él mismo se haya involucrado y que a su vez configura en alguna medida el carácter de este dato...”(Bleger, en Ziziemsky, 1980, p. 111).

Se comprenderá que el proceso de comunicación es analizado básicamente como una relación interpersonal; relación que será el marco en donde la información proporcionada cobre un sentido que sirva para aumentar el conocimiento del alumno y sus circunstancias.

Los elementos técnicos para el manejo de la entrevista comprenden:

1. Establecimiento del encuadre, implica mantener constantes ciertas variables que intervienen en el proceso, como son:
 - Aclaración de los roles respectivos, (naturaleza y límite de la función que cada integrante de esta relación desempeña)
 - Horario, duración y número de entrevistas
 - Lugar de realización de las entrevistas

 2. Tipos de intervención del psicólogo durante la entrevista:
 - Exploración, solicita información relevante para la comprensión del caso.
 - Confrontación, confronta con el entrevistado aspectos congruentes de la información vertida.
 - Señalamiento, interviene para ayudar a que el mismo entrevistado esclarezca causas y determinantes de aquello que le aqueja y que escapa a su conciencia.
 - Explicación, ofrece elementos al entrevistado para conseguir el dominio conciente de su problemática.
-
-

- Timing, el momento adecuado para sus intervenciones estará determinado por el objetivo de la entrevista (diagnóstico o intervención) y la dinámica de la resistencia.

Cabe aclarar que en el momento en que el psicólogo haga uso de este instrumento, dependerá del objetivo que persiga. En términos generales puede optar por este tipo de recogida de datos después de tener algunas ideas derivadas de la observación, acerca del caso que está estudiando.

- c) Psicometría, bajo este rubro se considera la batería oficial de educación especial (DGEE-SEP, 1984). La aplicación de pruebas psicológicas como un medio más para obtener información puede resultar algunas veces superflua, sobre todo si se considera que el psicólogo ha conseguido los datos que se necesitan por los otros dos medios ya mencionados. No obstante, el dato numérico que arrojan las pruebas, siempre es solicitado para fines estadísticos y de control administrativo. Fuera de este fin, el psicólogo podrá decidir en qué momento de su intervención se hace necesario o innecesario el uso de las pruebas.

2.2.3 Análisis e interpretación de los datos recabados

Esta es la fase obvia en donde la relación entre el marco teórico referencial y el método aparecen en toda su complejidad. La teoría sirve, por un lado, como el fondo necesario respecto del cual se atribuye significado a nuevos hechos o datos y constituye la base, al mismo tiempo, para determinar la importancia de los resultados o conclusiones

Aunado a lo anterior, Hymán (1972) advierte que el marco conceptual también delimita lo que el psicólogo ve y estudia facilitando u obstaculizando el enriquecimiento del cuerpo de conocimientos psicológicos.

Se reitera que la capacidad de comprensión conceptual por parte del psicólogo, le permitirá ofrecer explicaciones acerca del motivo de atención y plantear estrategias de intervención en caso necesario. Es por esto que se desglosa el método clínico en estas fases, con la intención de que las actividades secuenciadas de esta manera faciliten al psicólogo obtener conclusiones y decidir intervenir, o no, con relación al caso estudiado.

2.2.4 Toma de decisiones

Una vez que los datos han sido recabados, analizados e interpretados, el psicólogo debe emitir por escrito no sólo una opinión derivada de la comprensión del caso estudiado, sino también, adoptar una decisión que hable de qué hacer sobre el alumno en cuestión para continuar apoyándole en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Todo el trabajo derivado de estas fases debe tener constancia por escrito en el expediente del niño pues esto será el antecedente para hincar nuevamente el proceso de estudio puesto que este mismo método se empleará para evaluar la estrategia de atención aplicada, tomando como criterio los efectos ocasionados en favor del aprendizaje del alumno, con la consecuente autonomía y socialización que se espera de este avance.

Es obligación del psicólogo decidir acerca de lo acertado de su intervención, de la necesidad de modificarla, sustituirla, etc., ya que como parte del equipo de apoyo, debe ser capaz de emitir una opinión autorizada y sustentada acerca de la

permanencia, egreso, canalización o integración a la escuela regular de los alumnos bajo su atención.

Finalmente, se advierte que las posibles alternativas para brindar atención psicológica al alumno, aquí nombradas, pueden no ser las únicas ni las mejores; pero si se considera que son el punto de arranque a partir del cual el psicólogo del servicio podrá requerir su modificación, exclusión o ampliación, después de haber comprobado sus alcances y limitaciones en la práctica.

Lo anterior con la finalidad única de ofrecer una visión esquemática de cómo el quehacer del psicólogo se inserta con el trabajo del equipo de apoyo y con la misión de la USAER.

CAPÍTULO 3

Proceso de atención del psicólogo en la USAER

La definición del proceso de la atención por parte de la USAER ha pasado por diferentes momentos, ante las dificultades que el personal de apoyo ha encontrado en su práctica cotidiana, como el no contar con documentos normativos que orienten la detección y determinación de las necesidades educativas especiales, además de la carencia de instrumentos estandarizados que apoyen el proceso de diagnóstico, y la desprofesionalización del personal que se ve limitado a participar de la misma manera en un proceso de atención que bien podría y debería diferenciarse.

De esta manera la creatividad de los profesionales, así como el desarrollo del Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial, el Programa de Integración por parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2001) y los avances de la Dirección de Educación Especial, han permitido definir otros procesos para la atención, que incluyen y rescatan la función de los profesionales, adecuada al modelo educativo que envuelve a la educación especial (García, C. y cols. 2000).

Sin embargo tales avances no alcanzan a recuperar la especificación de la función del psicólogo, principalmente, quién ha entrado en una confusión tal al intentar fundir y/o mezclar los aspectos psicológicos con los pedagógicos o supeditar los primeros a los segundos, justificando la explicación de lo educativo, como si ello fuera sinónimo de negación del sujeto, de su historia, contexto, y su ser.

Los planteamientos institucionales poco han precisado el quehacer del psicólogo y éste mismo tampoco lo ha establecido, por lo que en el presente capítulo se aproximará una ubicación de la práctica del psicólogo en educación especial, el objeto de la psicología y los ámbitos posibles de atención, delimitando la relación

entre el psicólogo y las necesidades educativas especiales en el marco de la integración educativa.

Reconsiderar el quehacer del psicólogo en la educación y más específicamente en los planteamientos de la educación especial en el marco de la reorientación educativa remite de manera obligada a analizar las formas de intervención que han caracterizado al psicólogo, buscando ampliar su ámbito de acción con estrategias específicas que siempre han incluido al alumno, a docentes y padres de familia; quizá la variante es la forma de realizarlo en dicho marco.

3.1 Práctica del psicólogo en educación

Varias son las polémicas en torno al rol que desempeña el psicólogo en el campo educativo, a través de críticas que sancionan su improductividad, superficialidad de saber, imprecisión de técnicas, ineficiencia de acción; en suma, en cuanto a la indefinición e impertinencia de su práctica.

Evidentemente la posición del Psicólogo Educativo (P.E.) no es clara ni unívoca: Maldonado (sin fecha) refiere...” creemos que está notoriamente contaminada y esto no sólo de su perspectiva, sino también desde la de aquellos con los que debe trabajar interdisciplinariamente” (p. 1), es decir, maestros, pedagogos, especialistas.

Precisar el rol del psicólogo enfrenta a un horizonte ambiguo y confuso, que ubica estereotipos tradicionales e institucionales que desde luego reiteran otras tradiciones y confusiones no menos lamentables, por ejemplo, psicología-psicopedagogía-pedagogía.

Es por ello que el rol del psicólogo deber ser revisado y cuestionado, a fin de parir un nuevo rol para diseñar y llevar a cabo una nueva práctica (Maldonado s/f).

La historia del psicólogo en educación especial lo ha etiquetado y caracterizado de muchas maneras, aunque el diagnóstico suele ser el mecanismo para el que está mejor preparado. Entonces se ha hecho uso del poder del escritorio (buro-cracia), del poder de los instrumentos (tecno-cracia), asumiendo el lugar del sujeto que se supone que sabe.

La posibilidad de realizar una tarea tan específica, que arroja información de un sujeto que no se desprende tan sólo de la observación de la conducta, le ha dado al psicólogo cierta identidad, que se ve desquebrajada al momento de la reorientación. En donde la política educativa establece, a partir de 1992 la atención en educación especial bajo un “modelo educativo”, desterrando, de tajo, al modelo clínico entendido como el diagnóstico psicológico basado en pruebas de gabinete, y reduciendo el proceso psicodiagnóstico a la aplicación de pruebas.

Sin embargo resaltar lo educativo o escolar como centro de la atención, no es un referente suficientemente claro como sería de desear. Ha ocurrido con frecuencia que bajo denominaciones tales como problema escolar, aprendizaje y educativo, se encubren otros muy distantes de los enunciados. Éstos no son sino un reflejo de dificultades de distinta naturaleza que utiliza la situación escolar o el aprendizaje mismo, como voceros de la existencia de un conflicto ya sea específico o generalizado pero subyacente. En síntesis el trastorno educativo es siempre un síntoma, es por lo regular la expresión de otra cosa. A veces, la expresión de una razón física, psíquica o social; a veces, la expresión de un absurdo didáctico, la denuncia de un maestro inepto, y el reproche a una institución caótica (familiar o educativa).

De esta manera el problema de aprendizaje no es problema en sí mismo, aunque paradójicamente sea un problema en si mismo. Por lo general es un problema fantasma, fantasma que se diluye cuando lo embate; en consecuencia no es posible reportar acerca de los resultados de la lucha, entonces queda en evidencia

la impotencia del gladiador (psicólogo), quien se convierte en un Quijote, que pelea contra la nada.

El rol desempeñado en la educación especial es el de “colaborar en el proceso educativo de los alumnos, produciendo, en principio cierta información que posibilite, a él mismo o a otros, dar cuenta de las problemáticas que se ofrezcan” (SEP/DEE, 1984, p. 5).

La dificultad a la que se enfrenta el psicólogo es la inercia educativa y familiar a la que poco se le puede tocar para transformar ya que para ello el psicólogo tendrá que comprender su objeto de estudio, el niño y su quehacer, tener un conocimiento articulado de las distintas dimensiones que lo caracterizan: afectiva y cognitiva para integrarlo con las interacciones principales que lo determinan: sus padres, la familia, maestros, y otros adultos; en fin, con su medio social, y también, con el mundo físico.

De los riesgos que ha corrido el psicólogo el más grave es pretender entender al niño como una partícula, una conducta, un momento, olvidando que es un sujeto, que está dentro de una historia, que tiene su propia historia, ignora, que se trata de una persona y prefiere pensar que es un caso (cosa).

De esta manera el rol del psicólogo implica la posibilidad de investigar la realidad, de conocer la problemática de que se trate y actuar sobre ella, es decir, conocer al sujeto, identificar el proceso en que se encuentra involucrado, y el contexto en que está operando. Esta manera de intervenir se encuentra enmarcada en la política educativa, en donde se centra el interés en explicar e impulsar el aprendizaje de los alumnos, con calidad y equidad. Desde el psicólogo implica respetar y reconocer sus posibilidades en su devenir histórico que lo determina y no en lo que otros esperan o creen que debe hacer.

3.1.1 El objeto de la psicología en el contexto escolar

La investigación psicológica más reciente permite situar cuál es el papel de la educación y la importancia mediadora que tienen los profesionales de ella, situación que en muchas ocasiones promueve y crea distancia entre el equipo de apoyo de USAER y la escuela regular, al centrar cada uno su papel en lugares distintos y /u opuestos. En palabras de Scribner y Cole (cit. en Coll 1990, p. 145) “... la universalidad de las capacidades cognitivas básicas (por ejemplo, la capacidad de generalizar, recordar, formar conceptos, razonar lógicamente, etc.); los resultados de las investigaciones arrojan que existen diferencias importantes en la manera de utilizar dichas capacidades en situaciones concretas de resolución de problemas; y, lo que es más importante es que dichas diferencias están relacionadas con el tipo de experiencias educativas de las personas en los distintos grupos culturales...” Todo parece sugerir que hay ciertamente universales cognitivos, pero su puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que brindan las experiencias educativas.

La mirada que el psicólogo y los profesionales de la USAER en general tendrán que reconciliar es un esquema explicativo que integre los procesos de desarrollo individual y el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada (o que se ha denominado aprendizajes específicos). En esta óptica, todos los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona- tanto los habitualmente considerados endógenos como los también habitualmente atribuidos a aprendizajes específicos- son el fruto de una interacción constante con un medio ambiente culturalmente organizado.

Gracias a las múltiples oportunidades que se le presentan de establecer relaciones interpersonales con los agentes mediadores, el ser humano puede desarrollar los procesos psicológicos superiores – su competencia cognitiva-, pero evolutivamente dichos procesos aparecen siempre en primer lugar, como afirmaba Vygotsky, en el plano de la relación interpersonal y, en consecuencia, sufren la

mediación de los patrones culturales dominantes. En suma, el desarrollo personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado a, y modulado por, el tipo de aprendizaje específico y la experiencia educativa.

Bajo este enfoque es posible realizar ciertas aproximaciones de la participación del psicólogo y poder dar sentido a la demanda:

1.- A cada nivel de desarrollo corresponde una forma de organización mental, una estructura intelectual, que se traduce en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia. El psicólogo, puede apoyar y sugerir la planeación de actividades de aprendizaje de forma que se ajuste al funcionamiento propio de la organización mental del alumno, reconociendo su competencia curricular.

2.- La USAER a través del equipo, resaltarán la importancia de los aprendizajes previos, a través de las experiencias que le han permitido un nuevo conocimiento, esto permitirá establecer secuencias de aprendizaje, metodología de la enseñanza y estrategias de evaluación de acuerdo a la forma como el niño se aproxima o accede al conocimiento.

3.- El psicólogo apoya de manera importante en poder reconocer lo que un alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado – exponente de su grado de desarrollo personal- lo que depende tanto de su competencia cognitiva, es decir, del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentra, como de los conocimientos que ha podido construir en sus experiencias previas de aprendizaje, para impulsar y promover a su vez el desarrollo de destrezas, habilidades, conceptos, valores y normas.

4.- Delimitar la distancia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo, y lo que es capaz de hacer y de aprender con el concurso de otras personas, delimita el margen de incidencia de la acción educativa, margen que puede ser establecido entre el psicólogo y el maestro a fin de definir un plan de apoyo desde educación especial, y específicamente desde la USAER. La educación escolar debe partir del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y para generar eventualmente dicha zona.

3.1.2 El sentido de la demanda

Es competencia del psicólogo, escuchar la demanda de padres, maestros y alumnos, demanda que tendrá que ser descifrada y hacerla saber a cada uno de ellos, hacer conciencia sobre la solicitud que emiten pero que en cierto sentido ignoran. Ambos deben tener claro cuál es el problema real a afrontar, éste es el punto de partida esencial para evitar posteriores disidencias, recriminaciones y censuras. Si la demanda no es clarificada, no existe la menor posibilidad de lograr un quehacer interdisciplinario productivo y sensato.

Como parte de la formación del psicólogo es necesario que le dé sentido a la ayuda que se le solicita, de tal forma que establezca orden de prioridades que debe tener su acción, así como discriminar las posibles articulaciones de las problemáticas que debe afrontar, desde luego buscando la trascendencia de su labor.

La precisión de la demanda está sujeta a lo que ambos entienden que es su función y realicen lo que es el quid de la educación, quid que para Duckworth (1979), no es promover el desarrollo natural, sino más bien promover, habida cuenta de la competencia cognitiva general del alumno, la adquisición del máximo

posible de conocimientos – tanto en amplitud como en profundidad-, pues son estos conocimientos los que no adquirirá sin una acción pedagógica directa.

3.1.3 Rol posible del psicólogo en educación

El planteamiento realizado hasta el momento ha sido la necesidad de definir el rol del psicólogo en educación especial, entonces quizá es probable comenzar a partir de un nuevo rol, una nueva práctica posible, lo que precisa hacer referencia a algunos niveles de trabajo, que se desarrollan enseguida.

La intervención directa con el alumno implica el apoyo que brinda el psicólogo a través de:

Diagnóstico: Hay que enfatizar que no es el único nivel de acción, como habitualmente se cree desde la práctica tradicional del psicólogo educativo.

Se reitera la crítica hacia el diagnóstico, sin que ello implique asegurar su esterilidad, al contrario, ante una incertidumbre, una incógnita, un desconocimiento, se puede acceder a un saber (aunque más no sea relativo) que permita eventualmente trazar planes de acción en situaciones específicas.

Se entiende el diagnóstico como un proceso de investigación, no como un circuito automático y mecánico; por lo mismo, se postula que para investigar es preciso contar no sólo con instrumentos sino también con marcos de referencia. Estos no pueden utilizarse en forma disociada, deben ser coherentes y estar anclados en la misma perspectiva.

El diagnóstico, como una dimensión de la práctica del psicólogo debe reconocer la necesidad de actuar interdisciplinariamente (en mayor o menor medida en las demás áreas de trabajo se debe actuar de manera equivalente).

Apoyo psicopedagógico: Esta posibilidad ha sido descuidada y devaluada, en el sentido de que no se han trazado planes adecuados (salvo en las líneas de trabajo conductistas). Estas si han trazado planes, falta discutir si adecuados o no, y la capacitación teórico-técnica ha estado ausente.

Esta es una dimensión posible, pero también es indispensable definir con toda claridad sus objetivos generales y específicos, para que esta práctica no se superponga a la del maestro, no la interfiera y para que no se convierta en parásito del maestro y no se haga cargo de los problemas imposibles, desechados por aquél.

Este tópico es de crucial importancia al trazar una frontera entre el quehacer del maestro y la del psicólogo; no es sectorizar o dividir el trabajo, es plantear un reordenamiento que debe ajustarse a los marcos de referencias de una y otra práctica. No es un problema que deba resolverse desde la empiria; la empiria por si misma genera confusión. Se debe alentar el análisis a partir de lo estructural, de lo teórico, en fin de lo científico.

Intervención a través de asesoría: Este nivel implica la relación con otros profesionales y la familia para compartir, complementar y fortalecer el apoyo psicopedagógico. De esta manera se considera lo siguiente:

Prevención: Indudablemente este nivel de abordaje es fundamental en razón de que permite anticipar eventuales problemáticas que ya instauradas son difíciles de superar y que ocasionan un costo oneroso en todo sentido.

No es de extrañar, por lo menos en un análisis superficial, que este nivel de acción sea desestimado por todos aquellos involucrados en la acción educativa.

Hay que revisar esta posibilidad de acción a fin de promulgar sus beneficios, diseñando técnicas específicas para operar, es decir crear una infraestructura que

permita dar cuenta en forma racional de las circunstancias que afrontan los alumnos, padres y docentes. La prevención puede desarrollarse, con todas las actividades del psicólogo, en dirección de los diversos contextos y personajes del hecho educativo.

Asesoría: En virtud de que todo el quehacer educativo tiene en mayor o menor grado, articulaciones con el psicólogo, éste tendrá que aportar su saber a todos aquellos directamente involucrados con la educación: funcionarios, directores, maestros y padres de familia. Su contribución favorecerá a que las decisiones que tengan lugar en este campo se tornen más consistentes y fructíferas.

El psicólogo se ocupa de la conducta humana, sólo desde lo inexplicable se podrá justificar su ausencia en cuestiones educacionales.

Capacitación: Esta es otra dimensión posible de la práctica del psicólogo. Los maestros deberán ser tributarios naturales de su acción en este aspecto. Se comparte el punto de vista de que la formación del maestro adolece de un conocimiento detenido e imprescindible del alumno con el que interactúa, por lo que un contenido de capacitación ya está determinado.

La capacitación, sería bien recibida por el maestro, porque aportaría al desarrollo de la educación y repercutiría favorablemente en la identidad del psicólogo.

Investigación: Este tópico no puede descartarse en ninguna práctica. La investigación y experimentación debe ocupar un espacio en la práctica del psicólogo que esté inserto en el marco educativo. Su saber teórico y técnico no puede sujetarse exclusivamente a saberes y certificados.

Se entiende que debe existir una dialéctica viva entre teoría y práctica. No se cree en la perennidad de los marcos conceptuales ni en la infalibilidad de los instrumentos técnicos. Por ello se considera que una de las funciones del

psicólogo debe estar articulada, en mayor o menor medida, pero articulada con la investigación científica. Tal hecho constituye un eficaz antídoto contra la burocratización y esterilidad de cualquier práctica.

Finalmente es posible decir que la práctica del psicólogo en el sector educativo ha sido motivo de crítica y el estar involucrados en ella es lo que nos permite criticarla, de tal forma que nuestra propia crítica debe constituir una condición primordial para gestar una práctica consistente y racional.

Es la identidad del psicólogo la que está en juego; al fin y al cabo parte de una identidad que convalida la crítica. Existen otros factores que la justifican.

“Se requiere no obstante una advertencia, la crítica no cercena perspectivas, no cierra espacios, no oscurece alternativas. Una atenta lectura permite verificar en ella el esbozo de nuevas líneas de trabajo” (Maldonado s/f, p. 17).

Existe aún la esperanza de que se detecten algunas nociones útiles para el desarrollo de una práctica posible, práctica psicológica que no debe ejercerse desvinculada de la práctica social que es la educación.

3.2 El psicólogo y las necesidades educativas especiales

A partir del proceso de reorientación inicia un gran debate y necesidad de definir la relación que tiene la psicología con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, en donde el cambio de paradigma obliga al psicólogo a concretar su intervención en aspectos psicopedagógicos e incluso sobre la didáctica utilizada por los profesores.

Al respecto Coll (1990), refiere que es necesario establecer las relaciones entre psicología y didáctica en aras de definir el tipo de apoyo que puede brindar el

psicólogo a las necesidades educativas de los alumnos; “más concretamente, entre la parcela de la psicología que se interesa por el aprendizaje y la enseñanza de contenidos escolares específicos y las didácticas que se ocupan de la enseñanza y el aprendizaje de esos mismos contenidos” (p. 155).

El debate sigue vigente al tratar de explicar cuáles son las causas o factores que influyen en la carencia de aprendizaje de los alumnos y que no sólo se circunscribe a los aspectos internos de éstos o a los procesos individuales de aprendizaje y de desarrollo. “Hay una sustitución paulatina del paradigma proceso-producto por el paradigma mediacional y la influencia creciente de la psicología cognitiva han llevado a la investigación didáctica a tomar en consideración, cada vez con mayor frecuencia, los procesos cognoscitivos de los alumnos” (Coll, 1992, p. 160).

Asimismo, con la relatividad de las necesidades educativas especiales es pertinente considerar el avance que la psicología ha tenido en el análisis, planificación e intervención en procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, en donde se presta una atención creciente a la enseñanza y a los mecanismos de influencia educativa, en el estudio de los procesos de construcción del conocimiento que tienen lugar en la escuela.

El abordaje de las necesidades educativas especiales desde el psicólogo es el motivo de desarrollo de los siguientes apartados, iniciando por precisar el marco de atención desde la diversidad que caracteriza a la educación básica en el Distrito Federal.

3.2.1 Atención a la diversidad desde el sistema educativo

Hablar de diversidad, remite a capacidades y modos de aprendizaje, motivaciones e intereses de cada persona, implica necesariamente hablar de las respuestas que el sistema educativo plantea ante los alumnos.

Históricamente una tendencia segregacionista es la que ha caracterizado la evolución de los sistemas escolares occidentales y hasta hace muy pocos años (todavía ocurre en demasiados lugares) los alumnos eran clasificados de acuerdo con su nivel “instructivo” o académico, procedimiento que si bien tiene en cuenta los conocimientos (especialmente los cognoscitivos y no los estratégicos) que posee un alumno olvida de manera absoluta otros aspectos o variables que configuran de manera más estable la diversidad, como pueden ser los intereses, la motivación o las capacidades o habilidades. Al mismo tiempo se obvia, con este procedimiento, de manera total un aspecto que parece crucial en los procesos de aprendizaje: las interacciones sociales que se dan en cualquier grupo, generan procesos actitudinales que pueden cambiar las estructuras de un alumno en un sentido u otro (García y González, 1992).

En México se está impulsando un modelo claramente no segregacionista en el que los principios de integración y normalización están plenamente vigentes, sin negar que los recursos aún sean considerablemente escasos, para alcanzar los objetivos que tal modelo plantea, por lo que es urgente la reorganización y potenciación de la organización escolar.

Tipos de diversidad

Durante muchos años se ha venido manteniendo en la escuela la idea de que la homogeneidad de los grupos-clase era un meta deseable (hoy lo es todavía en demasiados lugares), que facilitaría la mejora del sistema educativo. Por educativo, generalmente se analiza lo puramente instructivo, suponiendo además

un modelo concreto de aprendizaje en el que lo esencial son los procesos de enseñanza.

Sin embargo, tanto la evolución social y política como el desarrollo de las diversas disciplinas que forman los procesos educativos, han llamado la atención hacia dos hechos fundamentales: el primero de ellos, es que la educación es algo mucho más amplia que lo puramente instructivo, de modo que no puede ser identificada con ello por ser una radical y peligrosa simplificación conceptual y un reduccionismo absoluto; el segundo hecho que expone García y González (1992) es la constatación, hoy ya irreversible, de que “lo que pasa en la clase es distinto de lo que pasa por la cabeza del niño”, (p. 168) en el sentido de que el conocimiento resulta ser básicamente un proceso de construcción personal, que es influenciado por los procedimientos de enseñanza, pero en ningún caso identificable con éstos; el modo en que aprenden los individuos pasa así a constituirse en una variable de primer orden, por encima de la variable instrucción, que habrá de supeditarse a ellos.

En resumen, tanto la ampliación del concepto de lo educativo más allá de la transmisión de conocimientos, como la toma de conciencia de la radical personalidad individual de los procesos de aprendizaje, han contribuido a modelar una imagen en la que la diversidad presente en los alumnos deja de ser un lastre inevitable para convertirse en un hecho más, presente en todos los grupos por mucho que tratemos de homogeneizarlos. La cuestión, entonces, es tratar de comprender las fuentes más relevantes de la diversidad, así como diseñar estrategias de respuestas efectivas a la misma.

Bajo esta perspectiva es posible distinguir tres grandes ejes de diferenciación en los alumnos:

a) En cuanto a la capacidad de aprendizaje

Resulta evidente que los individuos difieren entre sí en términos tanto de lo que pueden aprender como del ritmo y modos en que pueden hacerlo, constituyendo esta capacidad diferencial una primera fuente de diversificación.

Esto ante las concepciones estáticas que unen indisolublemente estas diferencias a otras más básicas en la capacidad intelectual general del individuo, atribuyendo a la inteligencia un estatus de inmovilidad asociado a sus determinantes genéticos o neurológicos. Los últimos años han deparado pruebas insoslayables del condicionamiento sociocultural y educativo de la conducta inteligente, así como de su permeabilidad en una intervención modificadora (Nickerson , Román y Díez , Alonso, cit. en García, y González,1992).

De esta manera es sabido que ahora la capacidad de aprendizaje debe atenderse como un fenómeno esencialmente dinámico y cambiante que depende en gran medida de la cantidad y calidad de la estimulación educativa, que debe necesariamente ajustar la ayuda pedagógica a la situación peculiar de cada individuo, y a sus características. La educación, en este sentido no debe entenderse como perfeccionamiento de capacidades que existen en el sujeto, sino como un auténtico proceso de potenciación de la capacidad del alumno.

b) En cuanto a la motivación.

La motivación, constituye la condición básica de entrada para que el organismo desencadene los procesos de aprendizaje, suele considerarse en la práctica educativa habitual cómo una especie de rasgo de personalidad que el alumno posee o no, una especie de designio inmanente a los individuos y sobre el que son escasas las posibilidades de control por parte de los docentes que intervienen sobre el alumnado.

Entre las teorías y modelos que la investigación psicológica ha llegado a formularse ponen especial atención en subrayar que la motivación es la resultante

de la interacción entre un motivo y una situación (Rey y otros, cit. en García, y González, 1992), en la cual confluyen variables de orden familiar, social, interpersonal y escolar.

La motivación hace que existan enormes diferencias tanto interindividuales como intraindividuales, dependientes de la historia peculiar de cada alumno y de los ambientes concretos en que se desenvuelven. Dichas diferencias obligan a realizar un esfuerzo serio y consciente por tratar de responder a las motivaciones de cada alumno y manipular las contingencias que controlan dichas motivaciones (diferentes para cada individuo), con el fin de asegurarse de que los procesos de aprendizaje se encuentran en estado de activación. Dicho esfuerzo supone partir del convencimiento de que la motivación es un fenómeno modificable, no sólo en general, sino también en las condiciones particulares del entorno escolar, de cuyas influencias en la estimulación son reconocidas.

c) En cuanto a los intereses

Rocabert y cols., (cit. en García, y González, 1992) definen el concepto de interés como un componente psicológico de los procesos motivacionales con relación al mundo social y cultural, constituyendo uno de los tópicos básicos de la psicología vocacional, que da lugar a un gran número de interpretaciones. No obstante, la literatura actual sobre el tema parece coincidir en la idea de que los intereses son fundamentalmente adquiridos en la interacción individuo-medio, de tal modo que las variables socioeconómicas y familiares juegan un papel crucial en su determinación.

En concepciones más actuales se considera a los intereses como actitudes (o tendencias de conducta) socialmente condicionadas, sujetas a un proceso de evolución o maduración (en un sentido amplio, no neurológico) y esencialmente diverso. Asimismo se consideran como un elemento más a abordar desde el

marco curricular, y no sólo como un posible recurso de motivación. Un elemento más, por tanto, al que se debe dar una respuesta educativa diferenciada.

A manera de conclusión es posible decir que la diversidad no resulta un hecho inconveniente”más o menos aceptado que limita la capacidad de acción del dispositivo escolar para lograr los objetivos de la educación formal, sino una realidad compleja que con toda justicia exige una respuesta sistemática y planificada desde la escuela actual.

No se puede negar que el discurso de la diversidad en México no es nuevo ya que está asociado a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, sin embargo, es en este nuevo siglo que cobra importancia el centrar la respuesta de dicha población desde la escuela a través de la inclusión educativa. Aún es necesario precisar las diferentes respuestas que pueden ser generadas desde el profesorado, considerando como base el curriculum escolar y la forma de adaptarlo en función de las características y necesidades educativas que presentan los alumnos a atender.

3.2.2 Trastornos de aprendizaje vs. necesidades educativas especiales

Marosi, (1990) considera que el término síndrome de trastornos de aprendizaje “se refiere al funcionamiento deficiente en uno o varios aspectos del aprendizaje, como son la atención, la memoria, el entendimiento, el uso del lenguaje hablado o escrito, el pensar, pronunciar, leer y escribir o realizar cálculos matemáticos, y abarca condiciones como daño o disfunción cerebral mínima, trastorno en la atención, dislexia de varios tipos e incapacidad para aprender operaciones matemáticas, siempre que el coeficiente del sujeto sea normal. Puede ir acompañado de conductas perturbadoras como hiperactividad, agresividad, desajuste social, emocional y motivacional e impulsividad. No se refiere a niños que tienen trastornos de aprendizaje debidos a retraso mental, problemas perceptuales o emocionales” (p. 114).

La Asociación Canadiense para niños y adultos con problemas de aprendizaje publicó en 1981 su propia definición: “trastorno de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos debidos a disfunción identificable o inferida del sistema nervioso central. Se puede manifestar como retraso en el desarrollo temprano y en dificultades en cualquiera de las siguientes áreas: atención, memoria, razonamiento, coordinación, comunicación, lectura, escritura, deletreo, cálculos, competencia social y maduración emocional. El trastorno de aprendizaje es intrínseco al individuo y puede influir en el aprendizaje y en la conducta de cualquier persona, incluyendo a quienes tienen inteligencia promedio o superior. Los trastornos de aprendizaje no se deben primariamente a un impedimento visual, auditivo o motor, retraso mental, problemas emocionales o a desventaja del medio ambiente, aunque pueden aparecer junto con cualesquiera de ellos; pueden originarse de variaciones genéticas, factores bioquímicos, accidentes en el período pre, peri y postnatal o cualquier otro acontecimiento que resulte en impedimento neurológico”(p. 18).

A fin de explicar la etiología del trastorno se han aportado diferentes interpretaciones desde lo teórico y desde varios puntos de vista. Se plantean las siguientes teorías explicativas:

Teoría genética: Un estudio cuidadoso de Stewart y cols.(cit. en Marosi,1990), trató de correlacionar los trastornos de aprendizaje y de la conducta con problemas psiquiátricos de los padres, y encontró alta incidencia de personalidad antisocial y alcoholismo entre los padres, y neurosis en las madres sobre el comportamiento de los niños que sufren problemas de aprendizaje. Cuando el grupo se dividió en hiperactivos y no hiperactivos esta diferencias ya no fueron significativas. De esta forma es difícil atribuir los trastornos de aprendizaje de los niños a los problemas psicológicos de los padres a través de determinantes genéticas, ya que podrían ser causados también por la educación, o por ambos factores.

Se sabe que la tardanza en el desarrollo del lenguaje es casi del doble en niños que en niñas, por esta razón Ratcliffe, en 1979, propuso al cromosoma Y como responsable de la prolongación de la maduración. El 50% de su muestra con aberración del cromosoma Y presentó desarrollo lento del lenguaje. Los problemas ligados al cromosoma X, en cambio, causaron un impedimento cognoscitivo más serio (con un CI de menos de 30 puntos que los niños control).

Con base en estos y otros estudios se puede decir que si acaso es necesaria una predisposición genética para que los problemas de aprendizaje se establezcan, lo genético no es factor determinante, sino la interrelación de múltiples factores biológicos, socioeconómicos y culturales, que coinciden. De los estudios realizados sobre la etiología genética de los problemas de aprendizaje tampoco queda claro qué se transmite genéticamente: si la vulnerabilidad al daño, el desequilibrio neuroquímico o el nivel de excitabilidad cortical.

Teoría del daño orgánico perinatal: Los estudios hechos con animales y últimamente con niños, con tomografía computarizada, han demostrado que diversas lesiones pequeñas, corticales o subcorticales del sistema nervioso central, pueden dificultar el aprendizaje.

Entre los antecedentes prenatales que entrañan riesgo de daño cerebral temprano se mencionan la desnutrición, la preeclampsia, el uso de drogas o fármacos, antecedentes de abortos de la madre, alcoholismo y diabetes del padre, entre otros. Los perinatales como la anoxia o hipoxia, el uso inadecuado de fórceps, cianosis, ictericia, parto pélvico, parto prolongado o cesárea no planeada, parto prematuro y nacimiento con bajo peso son los que más efecto dañino tienen sobre el sistema nervioso del neonato. Los factores de riesgo posnatales son la desnutrición o la deshidratación grave, traumatismos con pérdida de conocimiento, convulsiones y otros.

Si bien el fundamento orgánico es bastante preciso no hay correlación directa entre los factores de riesgo graves y el desarrollo del síndrome. Así que aunque vistosa la teoría de la organicidad, tampoco explica, sin lugar a dudas, a qué se deben los trastornos de aprendizaje.

Teoría del trastorno neuroquímico: Los estudios de trastorno de aprendizaje relacionados con aumento o disminución de ciertos neurotransmisores son contradictorios. Se habla con mayor frecuencia de niveles de catecolaminas, especialmente de dopamina, noradrenalina y serotonina, demostrando tanto disminución como aumento global de los mismos en el sistema nervioso central.

El estudio de neurotransmisores en ciertas partes específicas del sistema nervioso central solamente es posible con modelos animales; estos estudios no ofrecen mucha ventaja a corto plazo en la resolución del problema, en tanto que no es fácil saber qué funciones cognitivas se ven afectadas en los animales.

Teoría de riesgos acumulados: Rutter en 1982 (cit. en Marosi, 1990), postuló que la causa de los problemas de aprendizaje no es una lesión grave, sino el efecto acumulado de lesiones pequeñas, de las cuales ninguna es lo bastante fuerte como para desencadenar el síndrome; sin embargo juntas resultan ser insuperables para el niño. Esta teoría recibió mucho apoyo de clínicos e investigadores, en tanto que explica mejor la situación de los niños con problemas de aprendizaje.

Parte de considerar que una ejecución pobre debido a cuestiones genéticas, pre, pos y perinatal por sí mismas no alcanzan a explicar el problema, pero si se acompaña de desventaja sociocultural (mala alimentación, maestros intolerantes, padres analfabetos o neuróticos que no pueden brindar la ayuda necesaria para superar la capacidad deficiente) expone al niño a fracasos continuos, a críticas sobre su habilidad y al rechazo, creando baja autoestima, inseguridad, problemas emocionales, distracción y poca dedicación. Este eslabón es de suma importancia.

La posición del niño, tanto en la escuela como en el ambiente familiar, con las condiciones anteriores es desventajosa ya que no tiene posibilidad de cambiar su ambiente y lo único que le queda es aguantar la situación impuesta por los adultos, que puede ser otra causa del desarrollo del síntoma del “no aprender” como una expresión interna de desajuste.

Las respuestas a este problema no han cesado, encontrándose alternativas organicistas que pretenden atar el problema a través del mito del medicamento. Se hizo rutina administrar ritalin o metilfenidato al niño problemático, durante los decenios de los sesenta y los ochenta, a pesar de que más del 60% de estos niños no mostró cambio en la conducta alguna. La investigación a este respecto aclaró los efectos secundarios de la anfetamina (reducción de peso y tamaño corporal, baja de apetito y, en casos extremos, riesgo de adicción) y hoy en día su uso es mucho más moderado.

Actualmente, en lugar de administrar tratamiento farmacológico, cada vez es más común buscar ayuda psicológica para restablecer la autoestima y la seguridad emocional y para enseñar el uso óptimo de la energía del niño. Existe también un interés institucional para solucionar este problema a través de relativizar el problema y ubicar más la causa en otros factores descentrándola del alumno, situación que se desarrollará más adelante.

El problema se considera, por su alta incidencia como un problema social, ya que ocurre entre el 15 y 20 % de la población infantil, y afecta cada vez más ante las exigencias escolares, y de esta manera, la tolerancia es la base de cualquier sociedad democrática y se debe empezar a practicarla en el hogar y en la escuela.

Realizando una revisión histórica a manera de síntesis de lo anterior, es necesario enmarcar el cambio que en México se ha vivido con el desarrollo de la Educación

Especial quien, a través de la integración educativa ha replanteado la concepción del trastorno por el de necesidades educativas especiales.

Durante la primera mitad del siglo XX el concepto de deficiencia, disminución o handicap incluía las características de innatismo y estabilidad a lo largo del tiempo. Las personas deficientes lo eran por causas fundamentalmente orgánicas, que se producían en los comienzos del desarrollo y que eran difícilmente modificables posteriormente. Esta concepción impulsó gran número de estudios que trataron de organizar en distintas categorías todos los posibles trastornos que pudieran detectarse. A lo largo de los años, las categorías fueron modificándose, ampliándose y especializándose, pero mantenían este rasgo común de que el trastorno era un problema inherente al niño, con escasas posibilidades de intervención. En el fondo de esta perspectiva latía una concepción determinista del desarrollo, sobre la que se basaba cualquier tipo de aprendizaje.

Esta visión existente durante estas primeras décadas trajo consigo dos consecuencias significativas. La primera era la necesidad de una detección precisa del trastorno, para lo que resultaba muy útil el enorme desarrollo de las pruebas de inteligencia, a través de cuyas mediciones, llegaron a delimitarse los distintos niveles de retraso mental. La segunda aparecía vinculada con la conciencia de una atención educativa especializada, distinta y separada de la organización educativa ordinaria.

En los años 40 y 50 se iniciaron cambios importantes. Empezó a cuestionarse más ampliamente el origen constitucional y la incurabilidad del trastorno, y se abrieron camino con más fuerza en el campo de la deficiencia las posiciones ambientalistas y conductistas, que eran dominantes en el campo de la psicología, de igual forma se abrió paso la concepción de que la deficiencia podía estar motivada por ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos.

A partir de los años 60 y especialmente en la década de los 70, se produce en Europa un movimiento de enorme fuerza, apoyado en consideraciones que provienen de muy diferentes campos, que impulsan un profundo cambio en la concepción de la deficiencia y de la educación especial, situación que en México vino a impactar a finales de los 80 y de manera más fuerte en la década de los 90. Las tendencias principales que han favorecido estos cambios se describen a continuación:

Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. Del énfasis anterior en los factores innatos y constitucionales se transita a uno en donde los factores ambientales cobran lugar así como la responsabilidad de la escuela de ofrecer una respuesta educativa más adecuada . La mayor o menor deficiencia se contempla vinculada estrechamente con la mayor o menor capacidad del sistema educativo para proporcionar recursos apropiados. El déficit no es una categoría con perfiles clínicos estables, sino que se establece en función de la respuesta educativa. El sistema educativo puede, por tanto, intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con algunas características deficitarias.

Una nueva perspectiva da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso. El papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje ha ido modificándose hacia una concepción más interactiva, en la que el aprendizaje abre también vías que favorecen el desarrollo.

El desarrollo de métodos de evaluación, están centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias que en encontrar los rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia. El replanteamiento de las pruebas cuantitativas y la utilización creciente de situaciones de aprendizaje para conocer las posibilidades de los alumnos han ayudado también a modificar las concepciones clásicas de la deficiencia y a situarlas en el marco de las demandas educativas y de las posibilidades de aprendizaje.

La obligatoriedad de la educación secundaria condujo a un replanteamiento de las funciones de una escuela que debía ser comprensiva, es decir, integradora y no segregadora.

La constatación fue que un número significativo de alumnos abandonaban la escuela antes de finalizar la educación obligatoria o no terminaban con éxitos los estudios iniciales. El concepto de fracaso escolar, cuyas causas, aún siendo poco precisas, que se situaban prioritariamente en factores sociales, culturales, y educativos, replanteó las fronteras entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia.

Se abrieron las puertas de la escuela regular a todos los alumnos, de los cuales varios estaban en escuelas especiales teniendo muy buen pronóstico de desempeño en grupos más heterogéneos. La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados y el aumento de la idea de que todos los ciudadanos se beneficiaran por igual de los mismos servicios, suponía evitar que existieran sistemas paralelos que diferenciaban a unos pocos en relación con la mayoría. Esto implicaba sensibilidad social al derecho de todos a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores.

Todos estos factores, impulsores del cambio pero expresión al mismo tiempo del proceso de transformación, han ido constituyendo una nueva forma de entender la deficiencia desde la perspectiva educativa. Los dos elementos más relevantes de esta nueva aproximación pueden encontrarse, desde el punto de vista conceptual, en el término emergente de necesidades educativas especiales (NEE), que intenta sustituir al tradicional lenguaje de la deficiencia. Desde el punto de vista práctico, la integración educativa; ha impulsado cambios notables en la concepción del currículo en la formación del profesorado, en los métodos de enseñanza y, también, en las actuaciones y responsabilidades de las administraciones educativas.

Las necesidades educativas especiales

¿Qué significa que un alumno tiene necesidades educativas especiales? En líneas generales quiere decir que presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad. En esta definición aparecen dos nociones estrechamente relacionadas: los problemas de aprendizaje y los recursos educativos.

Al hablar ya de problemas de aprendizaje y evitar el lenguaje de la deficiencia, el énfasis se sitúa en la escuela, en la respuesta educativa. Sin duda, esta nueva concepción no niega que los alumnos tengan problemas específicamente vinculados a su propio desarrollo. Un niño ciego, sordo o con parálisis cerebral presenta inicialmente dificultades que no tienen sus compañeros. Sin embargo, el acento está ahora en la capacidad del Centro educativo para ofrecer una respuesta a sus demandas.

Bajo esta concepción pueden incluirse los retrasos en el aprendizaje de diferentes materias, la lentitud en la comprensión lectora, los problemas en el lenguaje, los trastornos emocionales y de conducta, el abandono escolar, el aislamiento social, etc. que sin duda pueden estar aumentando las dificultades de aprendizaje en la escuela. Pero hay en ellos un rasgo común: es en la escuela, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde en unos casos se originan, y en otros se manifiestan las distintas situaciones problemáticas que viven los alumnos (Marchesi, y Martín, 1990).

El concepto de dificultades del aprendizaje es también relativo. Depende de los objetivos educativos que se planteen, del currículo establecido, de los niveles que se exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen. Cuanta mayor rigidez tenga el sistema educativo, mayor homogeneidad exista, más énfasis se ponga

en los objetivos cognitivo-rationales frente a los emocionales, aplicados, manipulativos, artísticos, etc., y menor capacidad de adaptación, flexibilidad y oferta global se de en una escuela, mayores posibilidades existirán de que más alumnos se sientan desvinculados de los procesos de aprendizaje y manifiesten, por ello, más dificultades.

Marchesi y Martín, (1990) argumentan que el concepto de necesidades educativas especiales remite, en primer lugar, a las dificultades de aprendizaje, pero también a los mayores recursos educativos que son necesarios para atender dichas necesidades y evitar estas dificultades. El sistema educativo puede dotarse de los medios que permitan dar una respuesta ante las específicas necesidades educativas de los alumnos o, por el contrario, no proporcionar ningún instrumento válido que ayude a resolver estos problemas.

El término recursos educativos tiene como referente inmediato contar con mayor número de profesores o especialistas, la aplicación de material didáctico o, más específicamente, la supresión de barreras. Sin duda esto es necesario y, en la mayoría de los casos, incluso imprescindible. Pero hay otro conjunto de recursos que son también fundamentales: preparación y competencia profesional de los profesores; capacidad de elaborar un proyecto escolar, de realizar adaptaciones curriculares y de adecuar el sistema de evaluación; apoyo psicopedagógico y materiales adaptados; facilidades para el diseño de nuevas formas de organización escolar y para utilizar nuevas metodologías. La conjunción y complementariedad de todos estos recursos permite que las necesidades educativas, una vez detectadas, sean abordadas de una manera más eficaz.

La detección y evaluación de las necesidades educativas especiales constituye una etapa primordial. El objetivo ya no es encontrar los rasgos que permitan situar a alumnos determinados dentro de una de las categorías en las que se distribuyen las deficiencias. Es mucho más amplio, más matizado, más conectado con las posibilidades educativas. Se trata, sin duda, de conocer los perfiles evolutivos del

niño, sus limitaciones y retrasos determinados. La finalidad primordial es analizar las potencialidades de desarrollo y de aprendizaje, valorando al mismo tiempo cuáles son los recursos educativos que necesita y en qué tipo de escuela los puede encontrar para conseguir que su evolución sea satisfactoria.

La concepción basada en la deficiencia consideraba más normal la escolarización de estos alumnos en Centros específicos de educación especial. La concepción basada en las necesidades educativas especiales contempla la integración como la opción normal.

Este nuevo punto de vista ha abierto perspectivas diferentes en el campo de la educación especial. Por un lado, ha ampliado los límites de la educación especial, que ahora incluyen un mayor número de alumnos, y la ha incorporado al sistema de educación básica. Por otro, ha situado en la propia escuela la mayor parte de los problemas de los alumnos, urgiendo un replanteamiento de sus objetivos y haciendo ver la necesidad de su reforma. Y, finalmente, ha subrayado la indisociable vinculación entre las necesidades educativas especiales y la provisión de recursos educativos para hacerles frente.

Así es como bajo esta perspectiva diferente es que se hace necesario establecer pautas para la evaluación de los alumnos que permita considerar aspectos contextuales como es la familia, el aula y la escuela, entre otros a fin de elaborar más que un diagnóstico clínico una evaluación psicopedagógica que marca que, sin duda, la diferencia en la manera de percibir al alumnos en el marco educativo y no como sujeto de desarrollo. Situación que se desarrollará enseguida.

3.2.3 El diagnóstico psicopedagógico

Desde Bassedas, y cols (1991) se entiende el diagnóstico psicopedagógico como un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el

marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado.

En este planteamiento es necesario resaltar algunos aspectos. Un primer concepto que se manifiesta es la idea de proceso, opuesto a la intervención puntual. Se habla de proceso porque se trata de una secuencia de actuaciones- sin que en muchos casos se pueda marcar un final claramente delimitado- que tiende a la transformación de una situación inicial.

Otra noción implícita en el diagnóstico psicopedagógico es el análisis de las dificultades del alumno en el marco escolar. En esta valoración, intervienen como mínimo dos profesionales. En primer lugar, el psicólogo como especialista, pero también, y eso es importante, el maestro, que es quien conoce al alumno en situaciones cotidianas de aprendizaje. Ambos profesionales trabajarán estrechamente y se corresponsabilizarán del proceso de conocimiento y valoración de las dificultades del alumno. Es decir, en el diagnóstico psicopedagógico la exploración de la problemática del alumno no recae únicamente en el psicólogo, si bien éste es el elemento esencial, también se hace participe al maestro, que aporta una visión complementaria fundamental.

Otro aspecto plantea que el contexto de la valoración diagnóstica 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 hay que perder de vista que el trabajo se ha centrado en la situación escolar. Recordando que el trabajo psicológico tiene sentido en la medida que intenta colaborar con el maestro en la resolución, más o menos inmediata, de los problemas que a éste se le plantean en su práctica docente.

Es necesario remarcar que esta toma de posición no deja de lado, de ninguna manera, 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 en lo que

atañe a la familia, el diagnóstico psicopedagógico 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 remitirla, si es necesario, las derivaciones a Centros de Salud. Lo que se requiere matizar es que, si bien el conocimiento y las modificaciones del sistema familiar pueden tener una importancia capital. A pesar de ello las ayudas psicológicas a las familias siempre se enmarcan en una actuación más amplia, que es conseguir la mejora del alumno en la propia familia, pero también en la situación escolar. La perspectiva psicopedagógica con respecto a la familia se puede considerar fundamental e indispensable para modificar las actuaciones de algunos alumnos, pero este trabajo 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 el diagnóstico psicopedagógico es la comunidad social del sujeto. En este sentido, es menester coordinarse con otros profesionales de la misma USAER que intervienen a nivel social (trabajadora social).

El diagnóstico psicopedagógico reposa sobre diversos sujetos y sistemas interrelacionados.

Enseguida es importante especificar cada uno de estos sujetos o sistemas que, de forma directa, están influyendo en el alumno. Se refiere la escuela, profesor, alumno y familia.

3.2.3.1 La escuela

Vale la pena aclarar que al hablar de escuela se estará refiriendo a la escuela y al sistema de educación básica, por el contexto de trabajo y de gran conocimiento.

La escuela, como institución social, puede considerarse de forma amplia y, siguiendo la teoría sistémica, como 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, es posible ver la escuela y la familia en interrelación continua, aunque no siempre se consigan actuaciones adecuadas, ya que muchas veces actúan como sistemas contrapuestos más que como sistemas complementarios (Bassedas y cols., 1991, p. 51).

En la práctica diaria se puede constatar cómo las diferentes administraciones, plantean a la escuela objetivos diversos que pueden dispersar sus actuaciones. Asimismo, los padres, desde diferentes niveles socio-culturales, suelen esperar de la escuela tareas educativas muy diversas (Bassedas y cols., 1991, p. 51).

A nivel interno, la escuela puede convertirse en una institución potenciadora o bien, por el contrario, puede ser fuente de conflictos según estén estructuradas y se relacionen los diferentes niveles jerárquicos o subsistemas, como el equipo directivo, los ciclos o los niveles, entre otros. En la escuela pública los cambios de educadores son frecuentes y ello repercute en el sentido de que la institución tiene dificultades para consolidarse en torno a un proyecto común a desarrollar a corto y mediano plazo. En la práctica, vemos diferentes tipos de escuela según se hayan tenido las condiciones y el tiempo suficientes para plantearse objetivos comunes, para marcar una metodología de base y para explicitar el proyecto escolar. De esta manera, las escuelas son instituciones que pasan por momentos evolutivos diferentes (Bassedas y cols., 1991, p. 52).

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 para abordar temas diferentes. Por tanto, la escuela no puede actuar por su cuenta; hay otro nivel más amplio, la administración del Estado en el que está inmersa. Así pues, se puede 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 que padecen, en detrimento del 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 se genérico y común frente a las necesidades individuales y particulares (Bassedas y cols., 1991, p. 52).

Paralelamente, se habla del concepto de diversidad, pero en realidad esta idea coincide poco, al menos aparentemente, con los objetivos globales mínimos del sistema educativo que, como se ha dicho, inducen al tratamiento igualitario de los alumnos. Si a la falta de un debate profundo sobre la cuestión de la diversidad y a la ausencia de orientaciones sistemáticas sobre cómo llevarla a acabo, añadimos la problemática que se ha demostrado antes de la tendencia a la uniformización del sistema educativo, nos encontraremos ante una situación todavía muy poco madura en relación al tema del tratamiento individualizado del alumno (Bassedas y cols., 1991, p. 53).

Uno de los temas no resueltos en la escuela es el criterio a seguir en la acreditación del rendimiento de los alumnos con dificultades. ¿Efectivamente se evalúan y se acreditan los aprendizajes y la evolución personal?; ¿O bien se indica el nivel de consecución de los objetivos mínimos?. 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 (Bassedas y cols., 1991, p. 53).

Como psicólogos, antes de abordar un caso, problema o tema pedagógico, hemos de tener en cuenta en qué momento de su evolución se encuentra la escuela, qué

grado de madurez ha conseguido y cómo entiende el proceso educativo en un contexto realista.

El psicólogo en la escuela y más concretamente, en los casos que presentan dificultades, también puede estar mediatizada por el planteamiento que se haga a la escuela del tratamiento de la diversidad y por la posibilidad que tenga de ser flexible y acogedora. En general, según la forma en que la escuela entienda estos conceptos, hará que se pueda ayudar más o menos a los alumnos con dificultades (Bassedas y cols., 1991, p. 53).

Para finalizar, se ha valorado que es muy difícil desarrollar una escuela integradora y respetuosa con las individualidades, y que al mismo tiempo consiga unos buenos niveles de formación. A pesar de ello, es posible pensar que cada escuela pueda plantearse el tema de la educación en la diversidad de forma colectiva. Con relación a este tema, la elaboración del proyecto escolar ha sido un buen recurso para explicitar el problema y para empezar a buscar soluciones institucionales.

3.2.3.2 El profesor

La estructura actual del sistema educativo 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 está 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 (Bassedas y cols., 1991, p. 54).

La influencia que estos subsistemas se 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. De esta manera el maestro no siempre está integrado a su institución lo cual trasciende a la forma de trabajo que como escuela se plantea.

En la intervención psicológica se ha tener en cuenta la influencia que estos subsistemas se ejercen mutuamente para contextualizar al máximo posible nuestras actuaciones (Bassedas y cols., 1991, p. 55).

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 tradicionalmente por la sociedad, también siente que su tarea es poco importante y poco valorada. Esta contradicción se vive constantemente en las escuelas y provoca muchos problemas en la práctica diaria (Bassedas y cols., 1991, p. 55).

La escuela se convierte, con demasiada frecuencia, en el laboratorio donde pueden llevarse a cabo muchas actuaciones que a menudo acaban provocando distorsión por falta de coordinación entre ellas.

Asimismo, los servicios que se ofrecen a las escuelas desde los municipios y la administración (equipo de educación especial) han de incorporarse correctamente en la dinámica de la escuela para que tengan una repercusión didáctica sólida y posibiliten la reflexión sobre la práctica profesional. 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 particularmente difícil, pero lo es más cuando se añade la demanda que hacemos 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 (Bassedas y cols., 1991, p. 56).

Los aspectos antes mencionados hay que tomarlos en cuenta. Ello no quiere decir que los psicólogos deban renunciar a intervenciones movilizadoras que provoquen un replanteamiento o un cambio en la práctica de los maestros. Lo que es necesario es que las orientaciones se sitúen en su punto justo y que encajen con el estilo y el momento de los maestros y de la escuela para ir avanzando hacia una mayor comprensión y dominio del proceso educativo (Bassedas y cols., 1991, p. 56).

La situación personal del profesor no puede dejar de nombrarse con respecto a las representaciones y las vivencias que pueden provocar los alumnos con dificultades a los maestros. Muchas veces la impresión del profesor ante un alumno que no aprende es la de fracaso (más o menos explícito) como profesional. La respuesta que el maestro dé a este sentimiento dependerá mucho de sus características propias y de historia personal, de la acogida y ayuda que pueden proporcionarle los compañeros de la escuela, de su formación profesional y conocimientos como maestro, de sus concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, puede observarse que hay muchos modos de responder al hecho de encontrarse con alumnos con dificultades de aprendizaje y/o de comportamiento: desentenderse y defenderse ante la angustia que les provocan negando el problema, angustiarse y buscar ayudas desorganizadamente, reflexionar y buscar salidas 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, etc (Bassedas y cols., 1991, p. 57).

Otro aspecto a resaltar es que las demandas que le llegan al psicólogo varían en función del modo en que el maestro haya vivido la situación, y también del modo en que éste entienda la intervención del psicopedagogo. En muchas ocasiones la

demanda se ha hecho después de que el maestro ha 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 hay casos 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 libere de responsabilidades. Otras veces, sin embargo, se trata de buscar un aliado que le ayude a compartir responsabilidades y preocupaciones, y que intente buscar con él nuevas estrategias de trabajo que permitan movilizar la situación (Bassedas y cols., 1991, p. 57).

En todas estas situaciones lo más importante es que el psicólogo aprenda a entender la demanda hecha, que se establezca una relación de comunicación que lo permita y que adecue la respuesta a la solicitud efectuada, definiendo el papel que puede y quiere llevar a cabo. Así, es importante que aclare lo que se le pide como parte de su intervención en todo el proceso de diagnóstico (Bassedas y cols., 1991, p. 57).

3.2.3.3 El alumno

Cuando se habla de un alumno de una escuela, se entiende que se hace referencia a una persona que juega uno de los diferentes roles que tienen lugar durante la vida (hijo, nieto, amigo). Así es importante no perder de vista la globalidad de la persona intentando no verlo nada más como alumno y saber que está inmerso en la familiar el grupo-clase, y la escuela).

Ante todo, el niño está incluido en dos sistemas diferenciados: la escuela y la familia. Hasta el momento se ha reiterado la importancia de estos dos sistemas para tratar de considerarlos complementarios más que adversarios para la intervención del psicólogo y docente de apoyo. 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, que se considerará que un niño presenta o no dificultades dependiendo de su contexto externo; el grado de adaptación a la realidad de estos dos sistemas hará que el niño sea considerado diferente, raro, o con dificultades (Bassedas y cols., 1991, p. 58).

Es muy importante no perder de vista el contexto externo, así como situarse en el contexto apropiado, considerando en cada momento las características que lo definen. Cuando un maestro explica un caso que le preocupa, es necesario considerar que la explicación está influida por los análisis que el maestro hace de la realidad que rodea al niño, no sólo por el niño en sí. Muchas veces, estos análisis están impregnados de su visión de la familia y de sus expectativas con respecto al alumno (Bassedas y cols., 1991, p. 59).

Al comprender a un alumno desde la perspectiva constructivista, implica que el alumno elabora su propio 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 (Bassedas y cols., 1991, p. 59).

En esta manera de entender la intervención, se acepta de entrada la designación del alumno con dificultades como causa del problema, porque es así como lo siente el maestro y que es el motivo que le provoca angustia y bloqueo. De todas formas, hay que ampliar 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. 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

información que la familia aporta sobre el momento de su ciclo vital y sobre las relaciones que se establecen en su interior (Bassedas y cols., 1991, p. 59).

Trabajar con un alumno que según el maestro presenta problemas en la escuela, implica identificar sus necesidades educativas, sociales y familiares. Sobre todo, definir sus necesidades educativas para dar respuesta a la preocupación y solicitud del maestro. Se trata de identificar cuáles son las actuaciones que necesita el alumno para poder iniciar un proceso de recuperación de sus dificultades. La orientación se puede centrar en darle más instrumento de abordaje de un área de aprendizaje concreta, potenciar las relaciones con otros alumnos de su edad, buscar otros modelos de referencia, entre otras (Bassedas y cols., 1991, p. 60).

Un pequeño cambio en relación al niño provoca otros y permite salir de una situación de bloqueo o estancamiento. Esto permite pensar en diversos caminos a través de los cuales se puede producir un cambio en una situación, y por tanto, se trata de aprender a movilizar algún punto de la situación del alumno, ubicándose en un contexto determinado de trabajo.

3.2.3.4 La familia

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 (Bassedas y cols., 1991, p. 61).

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 a romper su equilibrio (homeostasis).

A veces, esta resistencia se manifiesta en uno de los miembros de la familia mediante un síntoma que tiene la función de detener momentáneamente la evolución y de perpetuar las pautas transaccionales existentes (Bassedas y cols., 1991, p. 61).

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 (Minuchin, 1977, cit. en Bassedas, 1991).

Un aspecto importante a considerar en las familias es su ideología y el contexto histórico y familiar. Las familias van creando su identidad y manera de hacer 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 la que se va a intervenir, pero es necesario detectar cuándo este aspecto puede estar contribuyendo a las dificultades de un niño (Bassedas y cols., 1991, p. 62).

De esta manera 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 institucional o a nivel individual. A veces la escuela ha reservado y ha acaparado demasiado el papel educativo, y no ha considerado suficientemente la función educativa que se realiza dentro de la familia. Es decir, se han separado demasiado 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 (Bassedas y cols., 1991, p. 62).

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

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

Metodología

La investigación consistió en indagar con diez psicólogos cuál era su función en el servicio USAER, fundamentalmente con descripciones dando mayor importancia a la cualidad de los eventos observados.

Objetivo de la tesis

Elaborar una propuesta sobre la redefinición de la función del psicólogo en el servicio de USAER en Educación Especial de la SEP.

Sujetos

En las 332 USAER que existen en el DF se encuentran laborando alrededor de 200 psicólogos, de los cuales más del 50%, se dedican exclusivamente a labores docentes y directivas. Después de la reorientación educativa de 1992 se identificaron como psicólogos educativos el 10% de los 200 que laboran en la USAER, es decir 20 psicólogos educativos, de estos 20 se eligió a 10 de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Que tuvieran más de 15 años de servicio en la función de psicólogos en los Servicios de Educación Especial de la SEP.
 - b) Que hubieran vivido la reorientación de los servicios
 - c) Que laboraran en la USAER actualmente en el DF
-
-

Materiales

Entrevista estructurada, registros, grabadora, cassettes, hojas y lápiz.

Escenario

Las entrevistas se realizaron a los 10 psicólogos en su contexto laboral (sede de la USAER ó zona de supervisión), de manera directa, ubicadas en las diferentes delegaciones políticas del DF.

Procedimiento

Las entrevistas se aplicaron en 30 sesiones de trabajo a los psicólogos las cuales tuvieron una duración de 45 minutos cada una. El resultado de las entrevistas fue la base para establecer la redefinición de la función del psicólogo. Se llevaron a cabo tres sesiones con cada uno de los psicólogos, con el fin de que lograran responder con todo detenimiento a cada uno de los rubros y preguntas señaladas en el formato de entrevista sobre la USAER.

Las preguntas de la entrevista estuvieron estructuradas por bloques de contenido desarrollados en el siguiente formato:

FORMATO DE ENTREVISTA A LOS PSICÓLOGOS DE LA USAER.

- a) **Planeación de las actividades que desarrolla el psicólogo:** Implica la forma cómo se establecen los acuerdos de trabajo que va a desarrollar la USAER para atender a alumnos y específicamente, las acciones que el psicólogo realiza en tres ámbitos de trabajo: organización y funcionamiento de la escuela, el aula y las formas de enseñanza y la relación de las familias con la escuela.
- b) **Formas de atención en los tres ámbitos de trabajo:** Es la especificación de las estrategias y acciones que el psicólogo desarrolla para brindar el apoyo.
- c) **Evaluación de las estrategias y acciones que desarrolla el psicólogo:** Es la forma como se valoran los logros y dificultades que han tenido en la atención de los alumnos, profesores y padres de familia.
- d) **Vinculación entre la Unidad y la escuela regular.** Son las estrategias y acciones que articulan el apoyo psicopedagógico que se brinda y que implica la organización como Unidad junto con las escuela regular.
- e) **Problemáticas identificadas en cuanto a la función del psicólogo en el servicio de USAER:** Implica el reconocimiento de las demandas que se hacen al psicólogo, sus posibilidades de respuesta bajo el actual modelo educativo y las alternativas que desarrolla de acuerdo a su formación profesional.
- f) **Propuestas acerca de la función del psicólogo en la USAER:** Es el desarrollo de aquellas estrategias y acciones que le han funcionado como psicólogo y que permiten delimitar su función como tal, diferenciándolo de las acciones desarrolladas por los docentes de apoyo de la Unidad y de la escuela regular.
-
-

- g) ***Vinculación entre teoría y práctica psicológica en el servicio de USAER:***
Implica explicitar el fundamento teórico que sustentan las acciones que desarrolla el psicólogo en su tarea cotidiana.

**ENTREVISTA A PSICÓLOGOS DEL SERVICIO DE USAER DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA
SEP.**

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:		
Nombre	del	Psicólogo

Antigüedad en Educación Especial:	_____	CROSEE: _____
Zona de Supervisión:	_____	USAER: _____
Perfil Profesional:	_____	Función: _____

ÁMBITOS DE ACCIÓN:

a) Planeación de las actividades que desarrolla el psicólogo

1. ¿Cómo planeaba su trabajo antes del proceso de reorientación de 1993?
2. ¿La planeación de su trabajo antes del proceso de reorientación a qué actores educativos implicaba y de qué manera?

a) alumnos b) padres c) equipo de educación especial

d) otra e) especifique

3. ¿Cuáles son los cambios fundamentales en la planeación de su trabajo antes de la reorientación en comparación con el momento actual?

4. ¿El establecimiento de los objetivos para brindar el apoyo se ha modificado y si es así diga de qué manera?

5. De acuerdo a su punto de vista ¿cómo sugeriría la forma de planeación para fortalecer el apoyo psicopedagógico que ofrece el psicólogo en los tres ámbitos de trabajo?.

b) Formas de atención en los tres ámbitos de trabajo

1. ¿Cuáles eran los motivos de intervención del psicólogo antes de la reorientación de los servicios de 1993?

a) problemas de aprendizaje

b) problemas familiares

c) metodología de la enseñanza d) otros, especifique.

2. ¿Qué características tenía la atención a los alumnos, antes del proceso de reorientación?

- a) directa b) indirecta c) ambas d) otra

3. ¿Qué características tenía la atención a los maestros, antes del proceso de reorientación?

- a) directa b) indirecta c) ambas d) otra

4. ¿Qué características tenía la atención a los padres, antes del proceso de reorientación?

- a) directa b) indirecta c) ambas d) otra

5. ¿Cuáles son las diferencias fundamentales del trabajo del psicólogo, comparativamente antes y después de la reorientación?

6. ¿Qué modalidades de atención utilizaba?

- a) individual b) grupal c) ambas d) según el caso
-
-

c) Evaluación de las estrategias y acciones que desarrolla el psicólogo

1. ¿Qué características tenía la evaluación que aplicaba como psicólogo de educación especial para determinar la atención antes de la reorientación educativa y después de ella?

2. ¿Qué tipo de evaluación aplicaba a alumnos, para determinar la atención de educación especial, en sus diferentes servicios?

a) clínica b) educativa c) ambas e) otra

3. ¿Antes del proceso de reorientación, a parte de los alumnos realizaba otro tipo de evaluación, a quién la dirigía y por qué?

4. ¿Qué diferencias fundamentales tiene el proceso de evaluación al hablar de un modelo clínico-asistencial de uno educativo?

5. ¿Considera que el cambio de paradigma afectó o favoreció el tipo de evaluación que el psicólogo desarrollaba y por qué?

-
-
6. ¿Qué características considera debe tener la evaluación que el psicólogo desarrolla para determinar las necesidades educativas especiales en alumnos que son remitidos a la USAER?

d) Vinculación entre la Unidad y la escuela regular

1. ¿Hay diferencia entre las instituciones con las que se vinculaba antes del proceso de reorientación y las del momento actual?
2. ¿Con qué instituciones se vinculaba, antes de 1993?
- a) educativas b) asistenciales c) ambas d) otras, especifique
3. ¿Hay diferencia entre los motivos de la vinculación entre ambos períodos de trabajo respecto a los aspectos de apoyo psicológico?
- a) sí b) no c) por qué d) en qué aspectos, especifique
4. ¿Existen diferencias de las instituciones con las que se establecía vinculación, por qué?
- a) sí b) no c) por qué
-
-

-
-
5. ¿Cómo define la importancia de la vinculación, en relación a los diferentes momentos que han caracterizado el trabajo del psicólogo en educación especial?

e) Problemáticas identificadas en cuanto a la función del psicólogo en el servicio de USAER

1. ¿Respecto a la especificidad del campo de acción que caracteriza al psicólogo, cuáles son los principales problemas que ha enfrentado, antes y después de 1993?
 2. ¿En qué aspectos ha trascendido de manera significativa el cambio de modelo de atención en el trabajo del psicólogo?
 3. ¿Quiénes problematizan la función del psicólogo, relacionando un antes y después de 1993?
 4. ¿Considera que el cambio de modelo trascendió a la función del psicólogo, diga de qué manera?
-
-

-
-
5. ¿Qué aspectos favorecerían la función del psicólogo, con relación a un antes y después de 1993?

f) Propuestas acerca de la función del psicólogo en la USAER

1. Con base en el cambio de modelo de atención dado en 1993 ¿ qué estrategias y acciones han permitido definir la función del psicólogo en educación especial?
 2. ¿Qué aspectos diferencian la función del psicólogo de la del resto del equipo de apoyo interdisciplinario de la USAER?
 3. ¿Qué aspectos diferencian la función del psicólogo de la del profesor de aula regular?
 4. ¿Qué sugeriría para fortalecer la función del psicólogo en la USAER, de acuerdo a la situación actual?
 5. ¿Cuál es el trabajo que desarrolla el psicólogo en educación especial, bajo el modelo educativo actual?
-
-

g) Vinculación entre teoría y práctica psicológica en el servicio de USAER

1. ¿Cuál considera que sea su campo de acción como psicólogo y que a la vez lo diferencia del resto de los profesionales que laboran en la USAER?

2. ¿Considera que debe haber un marco teórico que fundamente la práctica del psicólogo en educación especial?

3. ¿Cuál es el marco teórico que utiliza para atender las demandas institucionales en su campo de acción?

4. ¿Considera que su práctica como psicólogo tiene matices diferentes y únicos de su especialidad, por qué?

5. ¿Cómo definiría la atención que caracteriza al psicólogo en educación especial en el momento actual y que a su vez lo diferencia de su práctica antes de 1993?

6. ¿Rescataría el fundamento teórico que caracterizó el trabajo del psicólogo antes de 1993, cómo y por qué?

Resultados

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 1
(P1)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Planeación (a)	a1 Como equipo de apoyo interdisciplinario; enfoque muy clínico; consenso en juntas
	a2 Alumnos y padres ,el maestro de grupo no se tomaba en cuenta
	a3 La diferencia es el enfoque
	a4 Si se ha modificado, antes era mas cuantitativa con base a test, ahora es más dinámica
	a5 El tiempo es mínimo al andar en cada escuela, aunque se programe siempre hay eventualidades. Hay un mito hacia el psicólogo se cree que puede resolver todo, principalmente disciplina y conducta. Se quiere que resuelva cualquier problema.
Atención (b)	b1 Problemas de Aprendizaje, había mayor responsabilidad y presión, ahora ya no hay presión, el alumno no reconoce autoridad de USAER, ni los papás ni las sugerencias son tomadas en cuenta
	b2 Atención directa
	b3 Atención directa
	b4 Sin respuesta (s/r)
	b5 El CPP tenía mayor peso que la USAER, se tomaban mas en cuenta las orientaciones. Mucha demanda para los CPP.
	b6 s/r
Evaluación (c)	c1 CPP aplicación de la batería de cajón y ahora hay mayor flexibilidad y dependiendo del problema hay apertura.
	c2 Dependía del director del CPP
	c3 Sólo se evaluaba a los alumnos
	c4 Si la hay, ahora se habla alrededor de la maduración, situación familiar, indagar sobre el alumno, ahora es más amplia y flexible.
	c5 No afectó tanto aunque hay compañeros que dicen que sí
	c6 s/r

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 1

(P1)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Vinculación con instituciones (d)	d1 s/r
	d2 s/r
	d3 s/r
	d4 s/r
	d5 s/r
Problemáticas identificadas (e)	e1 Ahora el trabajo ya no se valora, hay un gran problema en las familias, no hay compromiso de los padres
	e2 En el trabajo con los maestros
	e3 De los maestros de grupo, depositan la magia en el psicólogo, "se va a curar"
	e4 s/r
	e5 Los aspectos pedagógicos y aspectos emocionales.
Propuestas (f)	f1 El trabajo directo en la escuela, aunque no depende del psicólogo
	f2 Es la formación para el manejo de ciertas situaciones, la función no es integradora
	f3 La responsabilidad y carga del maestro es muy grande, el psicólogo sólo es apoyo.
	f4 Es muy poco tiempo un día por escuela, Un psicólogo por escuela
	f5 s/r
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g1 s/r
	g2 si
	g3 Ecléctico, un poco de todo
	g4 Si, manejo de test
	g5 s/r
	g6 Ahora se da mayor énfasis en trabajar en los enfoques de Plan y Programas, antes no había tanta información.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 2

(P2)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Planeación (a).	a1 Los casos eran derivados por maestros de grupos integrados "A", primer año, observación directa, entrevista con los padres, 2º. A 6º grupo periférico.
	a2 Padres, equipo de educación especial. Con el titular del grupo se establecían acuerdos de trabajo. Informe psicopedagógico contenía datos, antecedentes, el informe no era del psicólogo, era del maestro. El informe del psicólogo por separado contenía datos importantes, socialización, autonomía, aspecto psicológico.
	a3 La comunicación que nos ha llevado ha establecer acuerdos mutuos, antes era por separado ahora hay una interacción entre estas personas. Aún no se llega a una planeación conjunta, sólo acuerdos, informe psicopedagógico con su seguimiento, ahora si hay un Plan de Trabajo.
	a4 Si, se trabajó de acuerdo al currículo regular, sin perder de vista la capacidad de los niños ya como psicólogos.
	a5 Planear conjuntamente educación especial con educación regular, es muy difícil, USAER trabaja con propósitos y el maestro con contenidos. Brindar asesoría en los ámbitos de padres, maestros y directivos.
Atención (b)	b1 Problemas familiares, problemas de conducta más que de aprendizaje como consecuencia de la familia o conflictos con maestros.
	b2 Directa e indirecta, según el caso, con los padres de familia y sugerencias a los maestros, directamente con los alumnos (lecturas, dinámicas)
	b3 Directa e indirecta, no había un registro, un lugar donde se recuperara la información
	b4 Directa e indirecta, periódicamente citas para pláticas. Se citaba a los padres de niños detonadores de problemas, se daban sugerencias.
	b5 Aplicación de la batería, datos importantes, pero se abusaba para determinar el CI sin conjugar más información. No capacitados para CI sin el manejo de las pruebas proyectivas. Ahora no se aplican las baterías, nos vamos al historial de los niños, se puede sospechar de una discapacidad pero si un especialista no lo determina se deja como sospecha.
	b6 Según el caso
Evaluación (c)	c1 Se evaluaba el nivel de comprensión y de ejecución ahora es mas integral, capacidades básicas del área curricular procurando contextualizar cada caso.
	c2 Clínica y educativa, según la formación del psicólogo
	c3 La entrevista a padres no daba información. La evaluación de enseñanza de los maestros titulares y de apoyo no trascendía.
	c4 Centramos en un punto medio, lo clínico está de lado, inexistente, lo clínico nos permita tener parámetros bien definidos para dar una respuesta psicopedagógica, emocional, de situación familiar y área de desarrollo.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 2

(P2)

Evaluación (c)	c5 No hay cambios que en teoría deberían favorecer, ahora tenemos una línea más clara, corriente generalizadora. Es difícil que el psicólogo sea reconocido como tal y no como todoólogo.
	c6 Evaluación psicopedagógica 100%, elementos, fines del currículo escolar, continúa sistemática, autoevaluación. Dominio de las herramientas que maneja (pruebas) para tener bien claro para qué.
Vinculación con instituciones (d)	d1 Ahora la USAER se puede percibir como necesaria, antes con más limitaciones, establecer el compromiso mutuo
	d2 Educativas y asistenciales, había casos en que se buscaban los enlaces con otras instituciones (Clínica de la conducta).
	d3 Se sigue pensando que el psicólogo va a atender problemas de conducta como "entes aislados". Si hay diferencia
	d4 No, se derivan los casos y se hace el reporte, generalmente evaluaciones.
	d5 Importante la participación del psicólogo pero no en forma aislada sino con el personal que participe. Retroalimentación.
Problemáticas identificadas (e)	e1 La cantidad de alumnos que se debían atender, no tener bien delimitadas las funciones, carencia de acuerdos entre autoridades, hoy se están dando, establecimiento de acuerdos. El tipo de atención que debe dar el psicólogo.
	e2 No hay cambios significativos, lleva muy poco tiempo, ventaja da elementos pedagógicos y esa le da más herramientas. Análisis contextual, de todos.
	e3 La gestión escolar está muy limitada , autoridades.
	e4 Si estamos en el área educativa y no nos percatábamos de ello, antes era clínica y nos quedábamos ahí.(SI)
	e5 No
	e6 Difícil el reconocimiento por parte de primaria, hay resistencia por parte de primaria para entendernos. Actitud de educación especial "sabelotodo" se le cerraban las puertas.
Propuestas (f)	f1 Las reuniones de academia, Juntas de consejo técnico consultivo, han permitido incidir.
	f2 Desde su formación, ver a la educación especial en cuanto a lo que le corresponde, aptitudes, actitudes.
	f3 Muchas, el maestro atiende diariamente a su grupo regular y el psicólogo tiene un perfil de ese grupo para determinar las causas que están generando las NEE.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO**TABLA No. 2****(P2)**

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Propuestas (f)	f4 Solicitar la gestión entre autoridades; establecer acuerdos, que el seguimiento sea respetado, implica asumir responsabilidades desde el director de la primaria, padres de familia, maestro, incluyendo al equipo de USAER, que a veces no respeta.
	f5 Corriente constructivista, aspectos importantes significación, autonomía, actitudes, aptitudes, entre otros, currícula, matemáticas, español y entorno.
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g1 Como asesor técnico, orientación, tanto a padres de familia, maestros y autoridades de primaria. Priorizando las necesidades de la escuela más tiempo se le asigna más tiempo .Honestos para poner límites, enlace con otras instituciones.
	g2 Sí lo tenemos- constructivista, diferentes autores que no están desfasados del currículo, van de la mano capacidades básicas, el entorno, y área curricular.
	g3 Constructivista
	g4 Sí, lo clínico no lo manejan, era el psicoanálisis y lo llevó de la mano pero no me cierro solo a esa parte. Siendo psicólogos hablamos de diversidad.
	g5 No hay líneas claras a seguir, aún estando un Plan de Trabajo en la marcha el trabajo rebasa al psicólogo.
g6 Sí, la parte clínica era fundamental, teoría psicogenética conjugada con la formación básica de cada psicólogo. Conductismo, Psicoanálisis, y con más peso Piaget.	

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 3

(P3)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Planeación (a).	a1 CPP, cada quien evaluaba, se atendía a diferentes alumnos, entrevista, evaluación psicométrica. Análisis de casos una vez por semana.
	a2 Alumnos, padres, equipo de educación especial; clínica, evaluación psicométrica más peso, terapia de 2 a 3 veces por semana. Había más participación con los padres.
	a3 Es un equipo. Hay mas interacción de manera conjunta, cada quien hace sus evaluaciones por área. Lo más rico es reunirse para elaborar el informe psicopedagógico.
	a4 Anterior, general, conducta, ver el proceso, manejo de caso, entrevista a padres y maestros. Ahora, más clara la necesidad prioritaria de aprendizaje. Buscar estrategias para lograrlo, aunque no ha quedado clara la función.
	a5 Conflicto educativo, se nos puso límite “no a lo clínico”, las relaciones socioafectivas, no psicometría. Se nos debería permitir abordar estos problemas.
Atención (b)	b1 Problemas de conducta, aprendizaje, distracción, relaciones interpersonales, hiperactivo, el que da las respuestas y después no.
	b2 Directa, por estar en CPP no iba más allá del cubículo
	b3 Indirecta, esporádica, en 15 años algunos maestros iban al CPP y la psicóloga iba a la escuela o con la familia.
	b4 Directa, entrevista, taller para padres 40-50 padres de familia, más compromiso, apoyo y participación.
	b5 Antes, instrumentos de evaluación, después limitación.
	b6 Individual básicamente, ocasionalmente grupal
Evaluación (c)	c1 Antes, entrevista a padres y niños, evaluación psicométrica; ahora, observación, entrevista de grupo; entrevistaba maestros, alumnos padres de familia, frases incompletas, Bender con frecuencia, Wisc en ocasiones
	c2 Clínica
	c3 A los alumnos, entrevista a padres, cuestionario a maestro en ocasiones
	c4 Clínico, orgánico, biológico, psicológico. Educativo, proceso de enseñanza-aprendizaje, etapas de desarrollo.
	c5 Afectó, no se dieron alternativas.
	c6. Entrevista, psicólogo y trabajadora social, se dieron machotes pero no están completos.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 3

(P3)

Vinculación con instituciones (d)	d1 Antes: centro de salud, centro de atención a la mujer, DIF, hospital Juárez. Actualmente se solicitan los resultados, se amplió la alternativa
	d2 Asistenciales
	d3 s/r
	d4 Sí, comunicación más directa.
	d5 s/r
Problemáticas identificadas (e)	e1 Antes, terapéutica, apoyo a padres, hoy no se nos permite.
	e2 Ahora favoreciendo la integración con NEE, antes difícilmente llegaban con alguna discapacidad. Autocapacitación.
	e3 s/r
	e4. Ahora favoreciendo la integración con NEE, antes difícilmente llegaban con alguna discapacidad. Autocapacitación. Sí.
	e5 Si
	e6. s/r
Propuestas (f)	f1 LTP, función en atender y buscar estrategias, trabajo con maestro, antes restringido, clínico emocional.
	f2 Los alumnos atendidos por el psicólogo currículo, desadaptación, apatía, agresión, relación, dificultad en el tiempo para hacerla tarea.
	f3 s/r
	f4. No solo atender el aspecto educativo, sino apoyo emocional, relación socio afectiva, y proceso de desarrollo cognitivo.
	f5 s/r
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g1 s/r
	g2 Sí
	g3 Planes y programas de primaria
	g4 s/r
	g5 s/r
	g6 Sí, Clínico. Piaget, Teoría cognitiva y Skinner.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 4

(P4)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Planeación (a).	a1 En grupo integrado se tenía un número limitado de alumnos en las escuelas atendidas, a todos se les valoraba, se realizaba un informe y se le daba a conocer a la maestra y a los padres de familia, conforme a los resultados se intervenía favoreciendo aquellos aspectos de mayor dificultad.
	a2 Alumnos y padres de familia
	a3 Ahora se involucran los tres ámbitos y se buscan estrategias para intervenir en cada uno de ellos, además de que se hace en forma conjunta con el equipo interdisciplinario.
	a4 Sí, esto es conforme a cada contexto ajustándose a las características de cada escuela y a sus necesidades.
	a5 Que siempre sea conjuntamente con profesores de apoyo y en su caso de grupo, aportando básicamente elementos para favorecer una respuesta a las NEE.
Atención (b)	b1 Problemas de aprendizaje y problemas familiares
	b2 Directa e indirecta
	b3 Directa en grupo integrado e indirecta en CPP
	b4 Directa
	b5 Mayor relación con la primaria o centro escolar en el que se atiende a los alumnos con NEE, se centra mayormente en propiciar cambios de actitud y flexibilización del currículo, es prioritariamente con un enfoque educativo.
	b6 Individual
Evaluación (c)	c1. Valoración en forma integral; el aspecto emocional e intelectual; hoy también se sigue haciendo pero se incluyen otros aspectos como son el estilo de aprendizaje, interacciones, etcétera.
	c2 Clínica y educativa
	c3 No
	c4 Que ahora hay que considerar la interacción de un alumno en los diferentes contextos y cómo éstos interfieren en su aprendizaje, descentrando la problemática del alumno.
	c5 La favoreció porque además ahora se puede hacer la vinculación con los aspectos socioafectivos, cognitivos y adaptativos con el proceso de aprendizaje.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 4

(P4)

Categorías	Preguntas
Vinculación con instituciones (d)	d1 No en realidad siempre es bueno apoyarse de cualquier institución que complemente la atención de los alumnos.
	d2 Educativas y asistenciales
	d3 Sí, básicamente en la actualidad es más relevante la atención para alumnos con problemas de conducta que se tienen que derivar, como problemas en el seno familiar
	d4. No se continúa estableciendo vinculación con Centros asistenciales, médicos y Centros de salud mental.
	d5 Ahora tiene que ver con muchas más personas y se amplió el campo de intervención, por lo cual el trabajo tiene que estrecharse con los docentes de apoyo y el grupo para obtener mejores resultados.
Problemáticas identificadas (e)	e1 Antes no se enfrentaban muchas problemáticas, pues se tenía mayor claridad en las acciones a realizar por el psicólogo. Ahora hay mucha apertura y son muy vagas las acciones y además se reportan a muchos niños que no están en control escolar y por cualquier situación difícil que enfrente la primaria con algún alumno se pide la intervención del psicólogo.
	e2. Evaluación, planeación e intervención
	e3 Los profesores de primaria que desean soluciones mágicas sin comprometerse ellos en nada
	e4 La atención tiene que distribuirse en 4 ó 5 escuelas y se rebasa la capacidad de respuesta.
	e5 Que se reduzcan las escuelas que tienen que atender; claridad en las funciones.
Propuestas (f)	f1 La intervención en cada ámbito ha ido definiendo la posible participación del psicólogo
	f2 El aporte de elementos en cuanto al aspecto socio afectivo y adaptativo
	f3 La explicación de las interacciones y a partir de hacer un análisis más a fondo; el promover condiciones mas favorables para los alumnos y los aspectos que se evalúan.
	f4 Reforzar las participaciones con lineamientos muy claros respecto a lo que tiene que hacer el psicólogo.
	f5 Apoya el proceso del alumno con estrategias que refuercen las posibilidades del alumno, sugiere estrategias; aporta elementos en la formulación de las NEE, orienta a padres y profesores de grupo.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO**TABLA No. 4****(P4)**

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g1 La evaluación psicológica
	g2 Si
	g3 Educativo
	g4 Si, pero esto se ha ido perdiendo ya que las demandas obligan a participar en lo que se requiera, perdiendo en ocasiones un tanto el enfoque netamente psicológico.
	g5 Ahora se centra básicamente en el aspecto educativo
	g6 Sí, sería bueno encontrar esa vinculación entre el enfoque clínico y educativo, para enriquecer el trabajo con ello.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 5

(P5)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Planeación (a).	a1 Grupo integrado, la observación del alumno y se evaluaba a los remitidos; se establecía un acuerdo con la maestra de grupo; no había planeación tal cual, sólo se plasmaba en carpetas de atención. Se perdía el trabajo del psicólogo.
	a2 Alumnos, padres, equipo de educación especial. En algunas ocasiones, las menos con los maestros de aula regular, era directamente con Grupo Integrado.
	a3 Si hay cambios, ahora se trata de hacer una planeación conjunta en donde hasta el director se le implica en el conocimiento de lo que hace la USAER.
	a4 Ahora se atienden las NEE, antes no se sabía que atender, solo se pretendía "componer" al niño, ahora se trabaja hacia un mismo propósito aunque no se logre. Se reparte más el problema.
	a5 Falta precisión y avances, pero ya hay planeación conjunta en donde se establece que le toca a cada quién, cual es el campo de cada quién y qué se espera de cada uno. Todos tienen responsabilidad.
Atención (b)	b1 Problemas de aprendizaje, problemas familiares, metodología de la enseñanza, problemas de conducta generales por la maestra quién pedía el apoyo.
	b2 Directa e individual
	b3 Directa para los de educación especial y no había contacto con los maestros de aula regular, sólo para asuntos psicosociales. No de su grupo
	b4 Directa con los papás de Grupo integrado
	b5 Grupo Integrado trabajo más clínico, USAER prohibición de pruebas de batería y últimamente ya hay mas libertad de usar lo que se sabe en función de las necesidades de cada caso. Ahora está mas clara la línea que antes
	B6 Individual
Evaluación (c)	c1. Es la misma evaluación en cuanto a la batería, la diferencia es el trabajo y la observación en el grupo, que ahora sí se hace, entrevista a padres y al alumno.
	c2 Clínica
	c3 No
	c4 Ahora pesa mucho el contexto escolar, familia, escuela y el niño; antes se enfocaba más al niño y la etiología del problema en el mismo.
	c5 Es relativo, depende del psicólogo y del director, así como de la claridad que se tenga y respete la línea de trabajo del psicólogo. Favoreció porque se aprendió más pedagogía.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 5

(P5)

Evaluación (c)	c6 Depende de los padres pues a veces se requiere de una valoración más fina de otros especialistas y no la aceptan (referirlos). Estudio clínico, de salud y socioeconómico..
Vinculación con instituciones (d)	d1 Siempre se ha hecho necesario, cuando la USAER no está completa se tiene que remitir a otras instituciones CECOSAM-Neurología
	d2 Asistenciales
	d3 Sí, el motivo siempre ha sido para que el niño aprenda, de acuerdo a tipo de apoyo que se necesitaba.
	d4.si, asistenciales
	d5 Antes se pedía apoyo para trabajar en talleres de padres, actualmente es menor, se da el apoyo de parte de la USAER
Problemáticas identificadas (e)	e1 al principio eran las mismas demandas; sólo se enfocaban a lo clínico, en cuanto a resolver problemas y ahora ya se ha disminuido, en tanto se clarifica la determinación de las NEE.
	e2. Ha beneficiado en que hay una línea de trabajo más clara que incumbe más a lo educativo y lo ha afectado porque el trabajo que puede hacer el psicólogo se ve coartado por irse solo a lo educativo.
	e3 Los maestros de apoyo y los de aula regular, por pensar que al psicólogo le toca resolver problemas, y el trabajo es explicar, que no sólo es responsabilidad de todos.
	e4 Se cambió desde estar en un ambiente clínico a uno educativo; fue difícil el trabajo con padres en grupo cuando era más un trabajo individual.
	e5 Una constante es la comunicación, que se va a hacer, que se puede en realidad; es básico para precisar lo que a cada quien le toca.
Propuestas (f)	f1 s/r
	f2 La aplicación de batería de pruebas psicológicas. La visión del problema cambia, puede ser más amplia y aporta otros elementos para entender la situación del alumno.
	f3 Hay una manera diferente de entender el problema
	f4. Fortalecer la aplicación e interpretación de las pruebas; apoyo para la actualización en cuanto a aspectos de psicología educativa. Reuniones de trabajo colegiado entre psicólogos. Tener asesor de psicología como había antes.
	f5. Cooperar en la determinación de las NEE de manera conjunta con el equipo. Dar atención a las NEE en los tres ámbitos (escuela, padres y maestros)

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

Tabla No. 5

(P5)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g1 Es la cuestión emocional que no toman en cuenta los maestros, como la situación familiar e individual afecta a los alumnos. Autoestima
	g2 No un sólo marco; más productivo dependiendo de las necesidades
	g3 Constructivismo
	g4 Aplicación de pruebas, opinión del punto de vista emocional del niño y la familia, dependiendo de la experiencia personal del psicólogo.
	g5 El trabajo en grupo es la principal diferencia. Taller de padres individual. Antes la relación era sólo con educación especial y ahora con los de la escuela regular. Depende de lo que el director impulse en la Unidad
	g6 Kauffmann, Koppitz, Bemder, Wisc-RM, no ha habido otra cosa y sigue siendo lo mismo. Las respuestas reportan una trayectoria individual; hay gusto para el trabajo del psicólogo, que no falte el psicólogo.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 6

(P6)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Planeación (a).	a1 s/r
	a2 Alumnos y padres
	a3 s/r
	a4 En función del enfoque
	a5 s/r
Atención (b)	b1 Problemas de aprendizaje y familiares
	b2 Directa
	b3 Indirecta
	b4 Directa
	b5 s/r
	b6 Individual
Evaluación (c)	c1 s/r
	c2 Clínica
	c3 No
	c4 s/r
	c5 Afectó
	c6 Evaluación más amplia de contextos
Vinculación con instituciones (d)	d1 No
	d2 Educativas, asistenciales, ambas
	d3 Sí
	d4 Sí
	d5 s/r

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 6

(P6)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Problemáticas identificadas (e)	e1 La evaluación psicopedagógica y unirla con Plan y Programas, ubicar la parte psicológica. La evaluación puede ser la posibilidad de dar soporte a las competencias y reconsiderar la batería por si misma.
	e2 Maestros de aprendizaje, maestro de primaria, la figura del maestro de grupo integrado, un psicólogo es más respetado
	e3 s/r
	e4 s/r
	e5 s/r
Propuestas (f)	f1 La aplicación de la batería le permite reencontrarse, enfatiza las áreas fuertes; hay una mejor interpretación de los datos que arrojan las pruebas, mas que la planeación; es la interpretación enfocando las habilidades.
	f2 La evaluación psicopedagógica, reconocer estilos y ritmos de aprendizaje y ubicar las áreas de desarrollo.
	f3 El profesor se va más a la parte cuantitativa, y el psicólogo se va más hacia indicadores de desempeño; formación de caso que se complementa entre el resto del equipo de USAER
	f4 Que se base en indicadores de desempeño, rescatar las competencias básicas para la vida del alumno, rescatar las competencias docentes, fundamentar, impulsar y fortalecer la evaluación psicopedagógica.
	f5 Sistematización del trabajo que realiza e impulsar la formación de asumir su función bajo la perspectiva educativa, formación de caso, y lineamientos. El psicólogo puede definir la formación de un alumno a diferencia del resto del equipo
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g1 La formación
	g2 Si debe haber una línea específica sobre la evaluación y recuperar el marco teórico que subyace a la educación
	g3 Ecléctico
	g4 Si
	g5 s/r
	g6 s/r

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 7

(P7)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Planeación (a).	a1 No se hacía planeación en sí, en el DX se hacían programas de intervención para padres y maestros del CPP; talleres para alumnos en psicomotricidad y autoestima.
	a2 Alumnos, padres, maestros de apoyo, terapeuta de lenguaje y trabajadora social
	a3 Muchos, porque hay observación directa del alumno, trabajo directo con alumnos, esto facilita más el psicodiagnóstico. Facilita más la intervención y la planeación y tienen más elementos; es mas completa.
	a4 Si se han modificado, se quedaba en talleres y diagnóstico. Se enfocaba en un solo aspecto, segmentado, los objetivos ahora son más abarcativos, se ve integrado el alumno. Ahora se ven los diferentes contextos a diferencia del cubículo que sólo abarcaba lo familiar.
	a5 Hace falta tiempo para realizar interacción con los padres, la escuela y la comunidad. El director es clave para que la escuela funcione y es quien apoya la integración.
Atención (b)	b1 Problemas de aprendizaje y problemas familiares, por referencia de la escuela o por demanda de los padres, que los niños no aprendían. Se atendía lo intelectual, madurez y personalidad
	b2 Directa con los alumnos, indirecta a través de la orientación a los padres que ya aceptaban que su hijo tenía problemas.
	b3 Indirecta, a través del trabajo social, cuestionarios y sugerencias
	b4 Directa e indirecta, talleres, pláticas
	b5 Desde el diagnóstico, la intervención y la evaluación, el papel de antes era dar un CI, ahora es investigar más allá cuál es el problema, detectar y determinar las necesidades que el alumno presenta. Se perdió un trabajo específico para los alumnos, sin embargo, no se tenía la posibilidad de observar al alumno en su contexto. Enfoque más clínico.
	b6 Individual y grupal (ambas), alumnos y padres; talleres hacia atacar un problema específico, sexualidad, autoestima, terapia de juego, psicomotricidad.
Evaluación (c)	c1. Se hacía a nivel de cuestionarios con base al reporte de la madre, observación individual, segmentada hacia un solo aspecto; ahora es una evaluación mas contextual. Confusión del psicólogo hacia qué hacer y cómo hacerlo.
	c2 Clínica
	c3 No, sólo se realizaba la entrevista a los padres para tener información sobre el alumno.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 7

(P7)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Evaluación (c)	c4 La explicación desde los con textos, los cuales se evalúan y permite descentrar del alumno y compartir con los padres, maestros y en general con la escuela, se tiene ya una relación directa
	c5 Favoreció, porque ya no se ve un contexto aislado a los niños; se ve al niño de manera integral. Se puede utilizar la batería para seguir explicando la Discapacidad intelectual.
	c6 Sea sistemática y constante de la observación, del manejo de la planeación, los tiempos no permiten la sistematización
Vinculación con instituciones (d)	d1 Igual, neurología; antes se daba apoyo psicológico en CPP, hoy se deriva a que se le dé un apoyo, sólo se da una orientación
	d2 Asistenciales hoy también
	d3 Sí, antes se daba apoyo psicológico y hoy hay apoyo educativo, que influye para que no pueda acceder a la currícula básica
	d4 No
	d5 Igual de importantes ya que se requiere que se conforme el diagnóstico y que se dé apoyo, según quién lo necesite
Problemáticas identificadas (e)	e1 Problemas de conducta, agresividad, impulsividad; antes había más control y no se expresa igual que ahora en el aula que ya se puede definir como la maestra influye o provoca.
	e2 La atención al niño y el trabajo con el maestro, la intervención es directa y se crean otras condiciones de trabajo. Resistencia de los padres.
	e3 Se abre más, pues vienen demandas de los maestros, de os directores, de los padres de familia, de compañeros y de aprendizaje.
	e4 Si, costó mucho trabajo el cambio, se tiene el espacio y situaciones bien definidas, se cambia y no se prepara, ni apoyo para ello. ¿Qué se tiene que hacer ,quién sabe?. No se definió lo educativo, ni la función
	e5 Lineamientos, la función bien definida, lo que antes si ser tenía muy específico. No hay definición en el actuar, en el ser y hacer del psicólogo.
	e6. s/r
Propuestas (f)	f1 La actualización. El leer y buscar en otros países como es la función, como se manejan otras cosas, el manejo del diagnóstico y la concepción de la evaluación.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 7

(P7)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Propuestas (f)	f2 El enfoque de los procesos, los que no están vinculándose con lo que se aprende, el comportamiento. La manera más fina, estilos de aprendizaje, la metodología de la maestra, contexto familiar; se profundiza más, aunque en el aprendizaje es menos profundo
	f3 Los procesos que se ubican en el alumno, la visión, el buscar porque pasa lo que pasa, sin buscar culpables. Entender mas la problemática. Analiza, piensa e investiga.
	f4. Tener claridad en sus funciones y tener los lineamientos que le permitan definir la importancia de su función.
	f5. Análisis, investiga, detecta, determina, evalúa, oriente e interviene.
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g1 Detección, determinación y evaluación del alumno de manera articulada, sin segmentarlo, los actuares no pueden separarse. Más que buscar diferencias es complementarse para explicar una situación
	g2 No, se echa mano de todo, aprendizaje significativo, ahora se va con competencias, no ser especialista en un solo aspecto.
	g3 Ecléctico, se maneja un poco de psicoanálisis, conductismo, cognitivo conductual, se busca de acuerdo al caso
	g4 Si, en la forma de manejar las situaciones que permiten controlar situaciones diferentes, la capacidad de observación y de explicación.
	g5 Detección y determinación de explicación de causas de por qué no aprende y cómo priorizar apoyos y orientarlos. Ser Investigador, orientador
	g6 Si se rescata y se sigue manejando, básicamente Piaget, Luria y Vygotsky.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 8

(P8)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Planeación (a).	a1 Plan de la Unidad
	a2 Alumnos, padres, equipo de educación especial, pláticas con padres, detección de pruebas.
	a3 Si en CAM hay mayor amplitud que en las USAER, se piden cosas que no están al alcance.
	a4 Depende de cada servicio de cada escuela
	a5 s/r
Atención (b)	b1 Se confunde en que el psicólogo atiende todas las necesidades del niño y la familia. Perfil de las áreas de mayor rendimiento.
	b2 Ambas, directa e in directa
	b3 Si había trabajo colaborativo mas coordinado
	b4 Directa, son iguales las modalidades, las marca la primaria. Casos que se seleccionan, pláticas a padres, canalización
	b5 Si hay diferencia, depende de la apertura de la escuela, los espacios que se den, hay resistencia a involucrarse.
	b6 Individual preponderantemente, según el caso.
Evaluación (c)	c1 Evaluación clínica, ahora también se aplica pero los maestros de apoyo quieren que se aplique a todos.
	c2 No necesariamente es clínico con pruebas. Maestros de apoyo no llevan seguimiento del trabajo psicológico. Los maestros de apoyo y el grupo piden cosas que no se cumplen.
	c3 La observación que se mantiene, evaluación indirecta con los padres y maestros
	c4 No hay diferencias, pueden ser las mismas herramientas, dependiendo del propósito
	c5 Afectó, obstaculiza en algunos lugares, se piensa que por ser psicólogo ya se psicoanaliza.
	c6. Aplicar pruebas como WISC-RM, Bender, Figura humana, Wippsi, conceptos básicos, casa-árbol, para favorecer la atención.
Vinculación con instituciones (d)	d1 No, son las mismas

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 8

(P8)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Vinculación con instituciones (d)	d2 Las mismas
	d3 No, la intención es la misma
	d4 No
	d5 s/r
Problemáticas identificadas (e)	e1 Falta de comprensión del trabajo del psicólogo, diferencias de zona a zona, material con que no se cuenta.
	e2. Se hace un trabajo a escondidas; no se permite el trabajo con pruebas
	e3 Los mismos maestros de aprendizaje de la USAER; se dice que no se trabaja, y por ser psicólogo se pide la solución.
	e4 Sí, cada psicólogo trabaja como puede, como cree
	e5 Si el espacio, respeto a la planeación, dar información con tiempo
	e6. s/r
Propuestas (f)	f1 La experiencia permite hacer una organización del trabajo y defenderlo, explicar la función del área.
	f2 Sí, el psicólogo es más analítico
	f3 Sí la formación
	f4 Capacitación no teórica, como tratar a un alumno con TDAH. Asesores más formados, cosas nuevas.
	f5. Trabajo con niños problema, autoestima, bajo rendimiento, padres de manera individual y subgrupal, involucrando al profesor de apoyo, de aula regular y directivos.
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g1 Se confunde con Trabajo Social
	g2 Si
	g3 Conductista, psicoanalítico
	g4 s/r
	g5 s/r
	g6 No, hay que saber de Neuropsicología, o de funciones de cada lóbulo para que se pueda entender al niño.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 9

(P9)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Planeación (a).	a1 De acuerdo a Grupo integrado
	a2 s/r
	a3 Psicólogo como aplicador de pruebas, formación clínica, ahora es mas pedagógico, mas educativo. Trabajo mas centrado en el trabajo con padres. Se tenía un equipo mas completo, se hacían programas de conducta y de lectura.
	a4 s/r
	a5 s/r
Atención (b)	b1 s/r
	b2 s/r
	b3 s/r
	b4 s/r
	b5 s/r
	b6 s/r
Evaluación (c)	c1 s/r
	c2 s/r
	c3 s/r
	c4 s/r
	c5 s/r
	c6 s/r
Vinculación con instituciones (d)	d1 s/r
	d2 s/r
	d3 s/r
	d4 s/r
	d5 s/r

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 9

(P9)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Problemáticas identificadas (e)	e1 s/r
	e2 s/r
	e3 s/r
	e4 s/r
	e5 s/r
	e6 s/r
Propuestas (f)	f1 s/r
	f2 No debería de haber diferencia, todos son paradocentes. No se ha entendido la misión de la USAER. El maestro de primaria realice las adecuaciones curriculares
	f3 El trabajo de USAER es directo con el maestro y no tanto con el alumno
	f4 Rescatar cual es el trabajo e impactar. Propuestas pedagógicas, ventaja para el psicólogo en cuatro escuelas, lograr algo en una, evaluación continua del alumno y del propio maestro, cambiar y con trabajo de equipo.
	f5 No es función del psicólogo dar respuestas a los alumnos que tienen problemas de conducta. Deben hacerse talleres enlazados con actividades pedagógicas.
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g1 Las estrategias, recursos, como formar equipos, evaluar autoestima, etiquetas al alumno. No son niños con NEE; los requerimientos no son educativos
	g2 s/r
	g3 s/r
	g4 s/r
	g5 s/r
	g6 No más que los enfoques hay que rescatar un trabajo más interactivo. Cuando el trabajo del psicólogo impacta y tiene resultados, el maestro solo solicita el apoyo

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 10

(P10)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Planeación (a).	a1 Se planeaban las acciones por área dependiendo del número de niños. Itinerante
	a2 Alumnos y padres, por fases, enero-febrero análisis de casos, entrega de expedientes, trabajo interdisciplinario.
	a3 Ahora es más un trabajo interdisciplinario, antes era mas individual, las condiciones y características exigen el trabajo interdisciplinario.
	a4 No ha habido grandes cambios. El trabajo con padres no se logra impactar, será porque todos trabajan con ellos o no se ha encontrado la mejor estrategia.
	a5 Hay confusión en el camino y el área de psicología aterriza poco, se ve poco trabajo, se quieren avances mas específicos y se sigue creyendo y esperando mucho del psicólogo.
Atención (b)	b1 Evaluación psicométrica, aplicación de pruebas.
	b2 Directa
	b3 Directa, se ha ampliado la demanda para el psicólogo. Obliga a que se conozca de muchas cosas, el currículum
	b4 Directa, individualizada
	b5 Es muy semejante, la diferencia es la cantidad y la diversidad
	b6 Según el caso
Evaluación (c)	c1 Si hay diferencia, había mas un filtro que ahora, es mucha la demanda
	c2 Clínica y educativa, ambas, desde siempre, aunque no se manejaba como apoyo sino mas como atención, se trabaja memoria, atención, aplicación de la batería, sugerencias.
	c3 Sólo a los niños para definir la canalización con grandes análisis.
	c4 No hay, porque la observación prevalece y es igual
	c5 Si, al inicio se manejó lo educativo y no era muy adecuado etiquetar <al alumno. Creó descalificación por ser el arma mas importante
	c6. Otro gran conflicto ¿cuáles son los niños con NEE? Debe haber filtro. Todo el equipo aporta desde su área y poder entender, se sigue dividiendo al niño.

RESULTADOS POR PSICÓLOGO

TABLA No. 10

(P10)

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Vinculación con instituciones (d)	d1 Si se canalizaba a escuelas de educación especial
	d2 Educativas, atención a un CPP; escuelas de educación especial o grupo integrado B
	d3 Cambios, antes había desintegración de educación especial y ahora depende mucho de la escuela, la USAER y el maestro de apoyo que está dentro de la escuela.
	d4 Sí
	d5 s/r
Problemáticas identificadas (e)	e1 El cuestionamiento, la demanda. No se ve el trabajo, es la misma demanda, quizá la diferencia es la cantidad, la desintegración familiar.
	e2. La interdisciplinariedad, desde fuera y dentro de la USAER. La atención no ha beneficiado el darla en el aula para los alumnos, sino para el maestro.
	e3 Los mismos, maestros de aprendizaje. Siempre ha demandado y esperado el milagro, maestros de primaria también, directores que quieren que se queden mas tiempo.
	e4 Se mantiene igual, eso es lo malo, es lo más caótico
	e5 Se sigue trabajando bajo las mismas condiciones, no hay privacidad, no hay espacios adecuados donde trabajar con el niño, devolución a la profesión, al trabajo.
	e6 s/r
Propuestas (f)	f1 No hay, confusión del trabajo hay mal entendido, no encuentro las grandes estrategias, se sistematiza y planea, confusión.
	f2 El psicólogo abarca interacciones, dinámica, relaciones con el niño, trabajo con padres, individual, orientación, valoraciones psicológicas, aplicación de pruebas, talleres maestros de USAER y primaria.
	f3 El maestro trabaja con base a actividades y el psicólogo no
	f4 Escuchar a los maestros y que haya un psicólogo por escuela, quejas del director de primaria.
	f5 s/r

RESULTADOS POR PSICÓLOGO**TABLA No. 10****(P10)**

<i>Vinculación entre teoría y práctica</i> (g)	g1 El psicólogo abarca interacciones, dinámica, relaciones con el niño, trabajo con padres, individual, orientación, valoraciones psicológicas, aplicación de pruebas, talleres maestros de USAER y primaria
	g2 No, la realidad ha rebasado
	g3 s/r
	g4 Sí
	g5 s/r
	g6 No hubo conocimiento, seguir la línea. El psicólogo siempre ha estado en crisis y ha hecho una búsqueda, cursos, actualización, revisión de expedientes y formación limitada, sólo conductista.

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No. 11

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Planeación (a)	<p>Como equipo de apoyo interdisciplinario; enfoque muy clínico; consenso en juntas Alumnos y padres ,el maestro de grupo no se tomaba en cuenta. La diferencia es el enfoque Si se ha modificado, antes era mas cuantitativa con base a test, ahora es mas dinámica El tiempo es mínimo al andar en cada escuela, aunque se programe siempre hay eventualidades. Hay un mito hacia el psicólogo se cree que puede resolver todo, principalmente disciplina y conducta. Se quiere que resuelva cualquier problema.</p>	<p>Los casos eran asignados por maestros de grupos integrados "A", primer año, observación directa, entrevista con los padres. 2º a 6º, grupo periférico. padres, equipo de educación especial. Con el titular del grupo se establecían acuerdos de trabajo. Informe psicopedagógico contenía datos, antecedentes, el informe no era del psicólogo era del maestro. El informe del psicólogo por separado contenía datos importantes, socialización, autonomía, aspecto psicológico. Si, se trabaja de acuerdo al currículo regular, sin peder de vista la capacidad de los niños ya como psicólogos</p>	<p>CPP, cada quien evaluaba, se atendía a diferentes alumnos, entrevista, evaluación pícométrica. Análisis de casos una vez por semana alumnos, padres, equipo de educación especial; clínica, evaluación psicometris más peso, terapia de 2 a 3 veces por semana. Había más participación con los padres. Es un equipo. Hay mas interacción de manera conjunta, cada quien hace sus evaluaciones por área, lo más rico es reunirse para elaborar el informe psicopedagógico Anterior. General, conducta, ver el proceso, manejo de caso, entrevista a padres y maestros.</p>	<p>En grupo integrado se tenía un número limitado de alumnos en las escuelas atendidas, a todos se les valoraba, se realizaba un informe y se le daba a conocer a la maestra y a los padres de familia, conforme a los resultados se intervenía favoreciendo aquellos aspectos de mayor dificultad. Alumnos y padres de familia Ahora se involucran los tres ámbitos y se buscan estrategias para intervenir en cada uno de ellos, además de que se hace en forma conjunta con el equipo interdisciplinario Sí, esto es conforme a cada contexto ajustándose a las características de</p>	<p>Grupo integrado, observación se derivaba al alumno y se evaluaba a los remitidos; se establecía un acuerdo con la maestra de grupo; no había planeación tal cual, sólo se plasmaba en carpetas de atención. Se perdía el trabajo del psicólogo alumnos, padres, equipo de educación especial, en algunas ocasiones, las menos con los maestros de aula regular, era directamente con Grupo Integrado. Si hay cambios, ahora se trata de hacer una planeación conjunta en donde hasta el director se le implica en el conocimiento de lo que hace la USAER si hay cambios, ahora</p>		<p>No se hacia planeación en sí, en el DX se hacían programas de intervención para padres y maestros del CPP, talleres para alumnos, psicomotricidad, autoestima alumnos, padres, maestros de apoyo, terapeuta de lenguaje, trabajadora social muchos, porque hay observación directa del alumno, trabajo directo con alumnos, esto facilita más el psicodiagnóstico, facilita más la intervención, la planeación tienen más elementos, es mas completa. Si se han modificado, se quedaba en talleres y diagnóstico, se enfocaba en un sólo aspecto, segmentado, los objetivos ahora son más abarcativos, se ve</p>	<p>Plan de la Unidad Alumnos, padres equipo de educación especial, pláticas con padres, detección de pruebas. Si, en CAM hay mayor amplitud que en las USAER, se piden cosas que no están al alcance. Depende de cada servicio de cada escuela</p>	<p>De acuerdo al Grupo integrado psicólogo como aplicador de pruebas formación clínica, ahora es más pedagógico, más educativo, trabajo mas centrado en el trabajo con padres. Se tenía un equipo mas completo, se hacían programas de conducta y de lectura</p>	<p>Se planeaban las acciones por área dependiendo del número de niños. Itinerante alumnos y padres, por fases, enero-febrero análisis de casos, entrega de expedientes, trabajo interdisciplinario. Ahora es más un trabajo interdisciplinario, antes era mas individual, las condiciones y características exigen el trabajo interdisciplinario No ha habido grandes cambios. El trabajo con padres no se logra impactar, será porque todos trabajan con ellos o no se ha encontrado la mejor estrategia. Hay confusión en el camino y el área de psicología aterriza poco, se ve poco trabajo, se quieren avances mas específicos y se</p>

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No. 11

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Planeación (a)		<p>Planear conjuntamente educación especial con educación regular, es muy difícil, USAER trabaja con propósitos y el maestro con contenidos. Brindar asesoría en los ámbitos de padres, maestros y directivos.</p>	<p>Ahora, más clara la necesidad prioritaria de aprendizaje. Buscar estrategias para lograrlo, aunque no ha quedado clara la función que siempre sea conjuntamente con profesores de apoyo y en su caso de grupo, aportando básicamente elementos para favorecer una respuesta a las NEE.</p>	<p>cada escuela y a sus necesidades que siempre sea conjuntamente con profesores de apoyo y en su caso de grupo, aportando básicamente elementos para favorecer una respuesta a las NEE.</p>	<p>se trata de hacer una planeación conjunta en donde hasta el director se le implica en el conocimiento de lo que hace la USAER. Ahora se atienden las NEE, antes no se sabía que atender, solo se pretendía "componer" al niño, ahora se trabaja hacia un mismo propósito aunque no se logre. Se reparte mas el problema Falta precisión y avances, pero ya hay planeación conjunta en donde se establece que le toca a cada quién, cual es el campo de cada quién y que se espera de cada uno. Todos tienen responsabilidad.</p>		<p><i>integrado el alumno. Ahora se ven los diferentes contextos a diferencia del cubículo que sólo abarcaba lo familiar</i></p> <p>Hace falta tiempo para realizar interacción con los padres, la escuela y la comunidad. El director es clave para que la escuela funcione y es quien apoya la integración.</p>			<p>sigue creyendo y esperando mucho del psicólogo.</p>

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No. 12

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Atención (b)	<p>Problemas de aprendizaje, había mayor responsabilidad y presión, ahora ya no hay presión, el alumno no reconoce autoridad de USAER, ni los papás ni las sugerencias son tomadas en cuenta.</p> <p>Atención directa. El CPP tenía mayor peso que la USAER, se tomaban más en cuenta las orientaciones. Mucha demanda para los CPP; sin respuesta.</p>	<p>Problemas familiares, problemas de conducta más que de aprendizaje como consecuencia de la familia o conflictos con maestros directa e indirecta, según el caso, con los padres de familia y sugerencias a los maestros directamente con los alumnos.</p> <p>Espacios, (lecturas, dinámicas directas e indirectas. No había un registro, un lugar donde se recuperara la información directa e indirecta, periódicamente. Citas para pláticas, se citaba a los padres de niños detonadores de problemas, se</p>	<p>Problemas de conducta, aprendizaje, distracción, relaciones interpersonales. Hiperactividad, Directa, por estar en CPP no iba más allá del cubículo. Indirecta, esporádica, en 15 años algunos maestros iban al CPP y la psicóloga iba a la escuela o con la familia.</p> <p>Directa, entrevista, taller para padres 40-50 padres de familia, más compromiso, apoyo y participación</p> <p>Antes, instrumentos de evaluación, después limitación. Individual básicamente, ocasionalmente grupal.</p>	<p>Problemas de aprendizaje y problemas familiares. Directa e indirecta; directa en grupo integrado e indirecta en CPP b4 directa mayor relación con la primaria o centro escolar en el que se atiende a los alumnos con NEE. Se centra mayormente en propiciar cambios de actitud y flexibilización del currículo, es prioritariamente con un enfoque educativo. Individual</p>	<p>Problemas de aprendizaje, Problemas familiares, metodología de la enseñanza, Problemas de conducta generales por la maestra quién pedía el apoyo directo e individual directo para los de educación especial y no había contacto con los maestros de aula regular, sólo para asuntos psicosociales. No de su grupo, directa con los papás de Grupo integrado. Trabajo más clínico, USAER, prohibición de pruebas de batería y últimamente ya hay más libertad de usar lo que se sabe en función de las necesidades de cada caso.</p>		<p>Problemas de aprendizaje, problemas familiares, por referencia de la escuela o por demanda de los padres que los niños no aprendían, Se atendía lo intelectual, madurez y personalidad. Directa con los alumnos, indirecta a través de la orientación a los padres que ya aceptaban que su hijo tenía problemas. Indirecta, a través del trabajo social, cuestionarios y sugerencias directas e indirectas, talleres, pláticas Desde el diagnóstico, la intervención y la evaluación, el papel de antes era dar un CI, ahora es investigar más allá cuál es el problema. Detectar</p>	<p>se confunde en que el psicólogo atiende todas las necesidades del niño y la familia. Perfil de las áreas de mayor rendimiento. Ambas, directa e indirecta Si había trabajo colaborativo, mas coordinado b4 Directa, es igual las modalidades las marca la primaria. Casos que se seleccionan, pláticas a padres, canalización si hay diferencia, depende de la apertura de la escuela. Los espacios que se den, hay resistencia en involucrarse. Individual preponderantemente, según el caso .</p>		<p>Evaluación psicométrica, aplicación de pruebas. Directa , Se ha ampliado la demanda para el psicólogo, obliga a que se conozca de muchas cosas, el curriculum. Directa, individualizada es muy semejante, la diferencia es la cantidad y la diversidad según el caso.</p>

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No. 12

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Atención (b)		<p>Daban sugerencias. Aplicación de la batería, datos importantes, pero se abusaba para determinar el CI sin conjugar mas información. No capacitados para CI sin el manejo de las pruebas proyectivas. Ahora no se aplican las baterías, nos vamos al historial de los niños, se puede sospechar de una discapacidad pero si un especialista no lo determina se deja como sospecha según el caso</p>		<p>cada escuela y a sus necesidades que siempre sea conjuntamente con profesores de apoyo y en su caso de grupo, aportando básicamente elementos para favorecer una respuesta a las NEE</p>	<p>Ahora está más clara la línea que antes. Individual</p>		<p><i>y determinar las necesidades que el alumno presenta. Se perdió un trabajo específico para los alumnos, sin embargo no se tenía la posibilidad de observar al alumno en su contexto.</i></p> <p><i>Enfoque más clínico.</i></p> <p>Individual y grupal (ambas). Alumnos y padres; talleres hacia atacar un problema específico, sexualidad, autoestima, terapia de juego y psicomotricidad.</p>			

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No. 13

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Evaluación (c)	<p>CPP aplicación de la batería de cajón y ahora hay mayor flexibilidad, y dependiendo del problema, hay apertura. Dependía del director del CPP. Sólo se evaluaba a los alumnos Si la hay, ahora se habla alrededor de la maduración, situación familiar. Indagar sobre el alumno, ahora es más amplia y flexible. No afectó tanto aunque hay compañeros que dicen que sí.</p>	<p>Se evaluaba el nivel de comprensión y de ejecución, ahora es mas integral. Capacidades básicas del área curricular procurando contextualizar cada caso. Clínica y educativa, según la formación del psicólogo La entrevista a padres no daba información. La evaluación de enseñanza de los maestros titulares y de apoyo no trascendía. Centrarnos en un punto medio, lo clínico está de lado inexistente, lo clínico nos permite tener parámetros bien definidos para dar una respuesta psicopedagógica, emocional,</p>	<p>Antes, entrevista a padres y niños, evaluación psicométrica; ahora, observación, entrevista de grupo. Entrevistaba maestros, alumnos padres de familia, frases incompletas, me ha permitido hacer algunas, Bender con frecuencia, Wisc en ocasiones Clínica a los alumnos, entrevista a padres, cuestionario a maestro en ocasiones Clínico, orgánico, biológico, psicológico. Proceso de enseñanza-aprendizaje, etapas de desarrollo afectó, no se dieron alternativas.</p>	<p>Valoración en forma integral, el aspecto emocional e intelectual. Hoy también se sigue haciendo pero se incluyen otros aspectos como son el estilo de aprendizaje, interacciones, etcétera. Clínica y educativa No Ahora hay que considerar la interacción de un alumno en los diferentes contextos y cómo éstos interfieren en su aprendizaje, descentrando la problemática del alumno. La favoreció porque además ahora se puede hacer la vinculación con los aspectos socioafectivos, cognitivos y adaptativos con el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Es la misma evaluación en cuanto a la batería, la diferencia es el trabajo y la observación en el grupo, que ahora sí se hace, entrevista a padres y alumnos. Clínica No Ahora pesa mucho el contexto escolar, familia, escuela y el niño, antes se enfocaba más al niño y la etiología del problema en el mismos. Es relativo, depende del psicólogo y del director, así como de la claridad que se tenga y respete la línea de trabajo del psicólogo. Favoreció, porque se aprendió más pedagogía.</p>		<p>Se hacía a nivel de cuestionarios con base en el reporte de la madre. Observación individual, segmentada hacia un solo aspecto; ahora es una evaluación más contextual. Confusión del psicólogo hacia que hacer y cómo hacerlo. Clínica No, sólo se realizaba la entrevista a los padres para tener información sobre el alumno. La explicación desde los con textos, los cuales se evalúan y permite descentrar del alumno y compartir con los padres, maestros y en general con la escuela, se tiene ya una relación directa. Favoreció, porque ya no se ve un contexto aislado a los</p>	<p>Evaluación clínica, ahora también se aplica pero los maestros de apoyo quieren que se aplique a todos No necesariamente es clínico con pruebas. Maestros de apoyo no llevan seguimiento del trabajo psicológico. Los maestros de apoyo y el grupo piden cosas que no se cumplen La observación que se mantiene, evaluación indirecta con los padres y maestros. No hay diferencias, pueden ser las mismas herramientas, dependiendo del propósito. Afectó, obstaculiza en algunos lugares, se piensa que por ser psicólogo ya se psicoanaliza. Aplicar pruebas como WISC-RM, Bender, Figura humana, Wippsi, conceptos básicos,</p>	<p>No debería haber diferencia, todos son paradocentes. No se ha entendido la misión de la USAER. El maestro de primaria haga las adecuaciones curriculares. El trabajo de USAER es directo con el maestro y no tanto con el alumno Rescatar cuál es el trabajo e impactar. Propuestas pedagógicas,; ventaja para el psicólogo en cuatro escuelas, lograr algo en una, evaluación continua del alumno y del propio maestro, cambiar, trabajo de equipo. No es función del psicólogo dar respuestas a los alumnos</p>	<p>Si hay diferencia, había más un filtro que ahora, es mucha la demanda Si hay diferencia, había más un filtro que ahora, es mucha la demanda. Clínica y educativa, ambas, desde siempre, aunque no se manejaba como apoyo sino como atención, se trabaja memoria, atención, aplicación de la batería. Sugerencias. solo a los niños para definir la canalización con grandes análisis. No hay, porque la observación prevalece y es igual Si, al inicio se manejó lo educativo y no era muy adecuado etiquetar al alumno. Creó descalificación por ser el arma mas importante.</p>

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No.13

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Evaluación (c)		<p>situación familiar, área de desarrollo. No hay cambios que en teoría deberían favorecer, ahora tenemos una línea mas clara, corriente generalizadora. Es difícil que psicólogo sea reconocido como tal y no como todólogo. Evaluación psicopedagógica, 100%, elementos, fines del currículo escolar, continúa sistemática, autoevaluación. Dominio de las herramientas que maneja (pruebas) para tener bien claro para qué.</p>	<p>Entrevista; psicólogo y trabajadora social, se dieron machotes pero no están completos.</p>	<p>Valerse de todos los instrumentos y técnicas necesarias para aportar los elementos que se requieran respecto al alumno, familia y escuela.</p>	<p>Depende de los padres pues a veces se requiere de una valoración más fina de otros especialistas y no aceptan (referirlos). Estudio clínico, de salud y socioeconómico</p>		<p>Niños; se ve al niño de manera integral. Se puede utilizar la batería para seguir explicando la Discapacidad intelectual. Sea sistemática y constante de la observación, del manejo de la planeación, los tiempos no permiten la sistematización</p>	<p>casa-árbol, para favorecer la atención.</p>	<p>que tienen problemas de conducta; talleres enlazados con actividades pedagógicas.</p>	<p>Otro gran conflicto ¿cuáles son los niños con NEE? , debe haber filtro. Todo el equipo aporta desde su área y poder entender, se sigue dividiendo al niño Si, al inicio se manejó lo educativo y no era muy adecuado etiquetar al alumno. Creó descalificación por ser el arma mas importante Otro gran conflicto ¿cuáles son los niños con NEE? Debe haber filtro. Todo el equipo aporta desde su área y poder entender; se sigue dividiendo al niño.</p>

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No. 14

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación con instituciones (d)		<p>Ahora la USAER se puede percibir como necesaria, antes con más limitaciones, Establecer el compromiso mutuo. Educativas y asistenciales, había casos en b que se buscaban los enlaces con otras instituciones. (Clínica de la conducta). Se derivan los casos y se hace el reporte. Generalmente evaluaciones importante la participación del psicólogo pero no en forma aislada sino con el personal que participa. Retroalimentación.</p>	<p>Antes: centro de salud, centro de atención a la mujer, DIF, hospital Juárez. Actualmente se solicitan los resultados, se amplió la alternativa Asistenciales. Sí, comunicación más directa.</p>	<p>No en realidad siempre es bueno apoyarse de cualquier institución que complemente la atención de los alumnos. Educativas y asistenciales. Sí, básicamente en la actualidad es mas relevante la atención para alumnos con problemas de conducta que se tienen que derivar, así como problemas en el seno familiar No se continúa estableciendo vinculación con Centros asistenciales, médicos centros de salud mental. Ahora se tiene que ver con muchas más personas y se amplió el campo de intervención, por lo cual el trabajo tiene que estrecharse con los docentes de apoyo y el grupo para obtener mejores resultados.</p>	<p>Siempre se ha hecho necesario, cuando la USAER no está completa se tiene que remitir a otras instituciones CECOSAM- Neurología Asistenciales Sí, el motivo siempre ha sido para que el niño aprenda, de acuerdo a tipo de apoyo que se necesitaba. Antes se pedía apoyo para trabajar en talleres de padres, actualmente es menor, se da el apoyo de parte de la USAER</p>		<p>Igual, neurología; antes se daba apoyo psicológico en CPP, hoy se deriva que se dé apoyo y sólo se da una orientación. Asistenciales hoy también. Sí, antes se daba apoyo psicológico y hoy hay apoyo educativo, que influye para que no pueda acceder a la currícula básica. Igual de importantes ya que se requiere que se conforme el diagnóstico y que se dé apoyo, según quién lo necesite.</p>	<p>No, son las mismas Las mismas No, la intención es la misma No</p>		<p>Si se canalizaba a escuelas de educación especial Educativas. Atención a un CPP, escuelas de educación especial o grupo integrado B. Cambios antes había desintegración de educación especial y ahora depende mucho de la escuela. La USAER y el maestro de apoyo que está dentro de la escuela. Sí</p>

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No. 15

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Problemáticas identificadas (e)	<p>Ahora el trabajo ya no se valora, hay un gran problema en las familias, no hay compromiso de los padres. En el trabajo con los maestros de los maestros de grupo, depositan la magia en el psicólogo, "se va a curar" Los aspectos pedagógicos y aspectos emocionales.</p>	<p>La cantidad de alumnos que se debían atender, no tener bien delimitadas las funciones. Carencia de acuerdos entre autoridades, hoy se está dando establecimiento de acuerdos. El tipo de atención que debe dar el psicólogo. No hay cambios significativos, lleva muy poco tiempo, ventaja da elementos pedagógicos y herramientas. Análisis contextual, de todos. La gestión escolar está muy limitada; autoridades. Si estamos en el área educativa y no nos percatábamos de ello, antes era clínica y nos quedábamos ahí. (SI).</p>	<p>Antes, terapéutica, apoyo a padres, hoy no se nos permite. Ahora favoreciendo la integración con NEE, antes difícilmente llegaban con alguna discapacidad. Autocapacitación.</p>	<p>Antes no se enfrentaban muchas problemáticas, pues se tenía mayor claridad en las acciones a realizar por el psicólogo, ahora hay mucha apertura y son muy vagas las acciones. Y además se reportan a muchos niños que no están en control escolar y por cualquier situación difícil que enfrente la primaria con algún alumno se pide la intervención del psicólogo para evaluación, planeación e intervención. Los profesores de primaria que desean soluciones mágicas sin comprometerse ellos en nada. La atención tiene que distribuirse en 4 ó 5 escuelas y se rebasa la capacidad de respuesta.</p>	<p>Al principio eran las mismas demandas. Sólo se enfoca a lo clínico, en cuanto a resolver problemas y ahora ya se ha disminuido en tanto se clarifica la determinación de las NEE. Ha beneficiado en que hay una línea de trabajo más clara que incumbe mas a lo educativo y la ha afectado porque el trabajo que puede hacer el psicólogo se ve coartado por irse solo a lo educativo.</p>	<p>La evaluación psicopedagógica y unirlo con Plan y Programas, ubicar la parte psicológica. La evaluación puede ser la posibilidad de dar soporte a las competencias y reconsiderar la batería por si misma. Maestros de aprendizaje, el maestro de primaria, la figura del maestro de grupo integrado, un psicólogo es más respetado.</p>	<p>Problemas de conducta, agresividad, impulsividad; antes había mas control y no se expresaba igual que ahora en el aula que ya se puede definir cómo la maestra influye o provoca. La atención al niño y el trabajo con el maestro, la intervención es directa y se crean otras condiciones de trabajo. Resistencia de los padres. Se abre más, pues vienen demandas de los maestros, de os directores, de los padres de familia, de compañeros y de aprendizaje. Si, costó mucho trabajo el cambio, se tiene el espacio y situaciones bien definidas, se cambia y no se prepara, ni apoyo para ello. ¿Qué se tiene que hacer?</p>	<p>Falta de comprensión del trabajo del psicólogo, Diferencias de zona a zona, material con que no se cuenta. Se hace un trabajo a escondidas. no se permite el trabajo con pruebas Los mismos maestros de aprendizaje de la USAER, se dice que no se trabaja, por ser psicólogo se pide la solución Sí, cada psicólogo trabaja como puede, como cree Si el espacio, respeto a la planeación, dar información con tiempo.</p>		<p>Otro gran conflicto ¿cuáles son los niños con NEE?. Debe haber filtro. Todo el equipo aporta desde su área para poder entender, al niño c5 Si, al inicio se manejó lo educativo y no era muy adecuado etiquetar al alumno. Creó descalificación por ser el arma más importante</p>

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No. 15

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Problemáticas identificadas (e)		No, Dificil el reconocimiento por parte de primaria, hay resistencia . Actitud de educación especial de "sabelotodo" y se le cerraban las puertas.		La atención tiene que distribirse en 4 ó 5 escuelas y se rebasa la capacidad de respuesta. Que se reduzcan las escuelas que se tienen que atender y claridad en las funciones.	Se cambió desde estar en un ambiente clínico a uno educativo; fue difícil el trabajo con padres en grupo cuando era mas un trabajo individual. Una constante es la comunicación, que se va a hacer, que se puede en realidad. Es básico para precisar lo que a cada quien le toca.		¿quién sabe?. No se definió lo educativo, ni la función Lineamientos con la función bien definida, lo que antes si se tenía muy específica. No hay definición en el actuar, en el ser y hacer del psicólogo.			

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No. 16

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
Propuestas (f)	<p>Eel trabajo directo en la escuela, aunque no depende del psicólogo. Es la formación para el manejo de ciertas situaciones, la función no es integradora la responsabilidad y carga del maestro. Es muy grande. El psicólogo solo es apoyo. Es muy poco tiempo un día por escuela, Un psicólogo por escuela.</p>	<p>Las reuniones de academia, juntas de consejo técnico consultivo, han permitido incidir desde su formación, ver a la educación especial en cuanto a lo que le corresponde, aptitudes y actitudes. Muchas, el maestro atiende diariamente a su grupo regular y el psicólogo tiene un perfil de ese grupo para determinar las causas que están generando las NEE. Solicitar la gestión entre autoridades; establecer acuerdos, que el seguimiento sea respetado. Implica asumir responsabilidades desde el director de primaria y padres de familia,</p>	<p>LTP, función atender, buscar estrategias, trabajo con maestro, antes restringido a lo clínico, emocional. Los alumnos atendidos por el psicólogo currículo, desadaptación, apatía, agresión, relación, dificultad en el tiempo para hacer la tarea. No sólo atender el aspecto educativo y se dé apoyo emocional, relación socio afectiva en el proceso de desarrollo cognitivo.</p>	<p>La intervención en cada ámbito ha ido definiendo la posible participación del psicólogo. El aporte de elementos en cuanto al aspecto socio afectivo y adaptativo. La explicación de las interacciones y a partir de hacer un análisis más a fondo. Promover condiciones más favorables para los alumnos, los aspectos que se evalúan, reforzar las participaciones con lineamientos muy claros respecto a lo que tiene que hacer el psicólogo. apoya el proceso del alumno con estrategias que refuercen las posibilidades del alumno, sugiere estrategias y aporta elementos en la</p>	<p>La aplicación de batería de pruebas psicológicas. La visión del problema cambia, puede ser más amplia y aporta otros elementos para entender la situación del alumno. Hay una manera diferente de entender el problema. Fortalecer la aplicación e interpretación de las pruebas; apoyo para la actualización en cuanto a aspectos de psicología educativa. Reuniones de trabajo colegiado entre psicólogos. Tener asesor de psicología como había antes. Cooperación en la determinación de las NEE de</p>	<p>La aplicación de la batería le permite reencontrarse, Enfatiza las áreas fuertes; hay una mejor interpretación de los datos que arrojan las pruebas, más que la planeación es la interpretación enfocando las habilidades. La evaluación psicopedagógica; reconocer estilos y ritmos de aprendizaje y ubicar las áreas de desarrollo. El profesor se va mas a la parte cuantitativa, y el psicólogo se va mas hacia indicadores de desempeño; análisis de caso que se complementa entre el resto del equipo de USAER Que se basa en indicadores de desempeño. Rescatar las</p>	<p>La actualización. El leer y buscar en otros países cómo es la función, cómo se manejan otras cosas. El manejo del diagnóstico y la concepción de la evaluación. El enfoque de los procesos, los que no están vinculándose con lo que se aprende, el comportamiento. La manera más fina, estilos de aprendizaje. La metodología de la maestra, contexto familiar. Se profundiza más, aunque en el aprendizaje es menos profundo. Los procesos que se ubican en el alumno, la visión, el buscar porque pase lo que pase, sin buscar culpables. Entender más la problemática.</p>	<p>La experiencia permite hacer una organización del trabajo y defenderlo, explicar la función del área. Sí, el psicólogo es más analítico. Sí la formación, capacitación no teórica, cómo tratar a un alumno con TDAH. Asesores más formados, cosas nuevas. Trabajo con niños problema, autoestima, bajo rendimiento, padres de manera individual y subgrupal, involucrando al profesor de apoyo, de aula regular y directivos.</p>			<p>No hay, confusión del trabajo colaborativo mal entendido, no encuentro las grandes estrategias se sistematiza y planea, confusión. El psicólogo abarca interacciones, dinámicas, relaciones del niño, trabajo con padres; individual, orientaciones, valoraciones psicológicas, aplicación de pruebas, talleres para maestros de USAER y primaria. El maestro trabaja con base en actividades y el psicólogo no. Escuchar a los maestros y que haya un psicólogo por escuela, quejas del director de primaria.</p>

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No. 16

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Propuestas (f)		maestro, incluyendo al equipo de USAER. A veces no respeta. Corriente constructivista, aspectos importantes, significación, autonomía, actitudes, aptitudes, entre otros. Currículo, matemáticas, español y entorno		formulación de las NEE, orienta a padres y profesores de grupo.	manera conjunta con el equipo. Dar atención a las NEE en los tres ámbitos (escuela, padres, maestros)	competencias básicas para la vida del alumno, rescatar las competencias docentes, fundamental, impulsar y fortalecer la evaluación psicopedagógica Sistematización del trabajo que realiza e impulsar las oportunidades de asumir su función bajo la perspectiva educativa. Análisis de caso, lineamientos, el psicólogo, puede definir la discapacidad de un alumno a diferencia del resto del equipo	Analiza, piensa e investiga. Tener claridad en sus funciones y tener los lineamientos que le permitan definir la importancia de su función. Análisis, investiga, detecta, determina, evalúa, orienta e interviene.			

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No. 17

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación entre teoría y práctica (g)	<p>Si, ecléctico, un poco de todo. Si, manejo de test. Ahora se da mayor énfasis en trabajar en los enfoques de Plan y Programas, antes no había tanta información. g6 ahora se da mayor énfasis en trabajar en los enfoques de Plan y Programas, antes no había tanta información.</p>	<p>Como asesor técnico, orientación, tanto a padres de familia, maestros y autoridades de primaria. Priorizando las necesidades de la escuela más tiempo se le asigna más tiempo. Honestos para poner límites, enlace con otras instituciones. Sí lo tenemos es constructivista. Diferentes autores que no están desfasados del currículo, van de la mano capacidades básicas, entorno, área curricular Constructivista. Sí, lo clínico no lo manejan, era el psicoanálisis y</p>	<p>Sí, Planes y programas de primaria Sí, clínico. Piaget, Freud, teoría cognitiva y Skinner.</p>	<p>La evaluación psicológica. Si, educativo g4 Si, pero esto se ha ido perdiendo, ya que las demandas obligan a participar en lo que se requiera, perdiendo en ocasiones un tanto el enfoque netamente psicológico. Ahora se centra básicamente en el aspecto educativo Sí, sería bueno encontrar esa vinculación entre el enfoque clínico y educativo, para enriquecer el trabajo con ello.</p>	<p>Es la cuestión emocional que no toman en cuenta los maestros, como la situación familiar e individual que afecta a los alumnos. Autoestima No un sólo marco, mas productivo dependiendo de las necesidades Constructivismo Aplicación de pruebas, opinión del punto de vista emocional del niño y la familia, dependiendo de la experiencia personal del psicólogo. El trabajo en grupo es la principal diferencia, taller de padres que era individual,</p>	<p>La formación Si debe haber una línea específica sobre la evaluación y recuperar el marco teórico que subyace a la educación Ecléctico Si</p>	<p>Detección, determinación y evaluación del alumno de manera articulada, sin segmentarlo, Los actuares no pueden separarse. Más que buscar diferencias es complementar-se para explicar una situación Ecléctico, se maneja un poco de psicoanálisis, conductismo, cognitivo conductual, se busca de acuerdo al caso. Si, en la forma de manejar las situaciones que permiten controlar situaciones diferentes, la capacidad de observación y de explicación.</p>	<p>Se confunde con Trabajo Social. Si, Conductista y Psicoanalítico. No, hay que saber de Neuropsicología, saber las funciones de cada lóbulo se puede entender al niño.</p>	<p>Las estrategias, recursos, como formar equipos, evaluar autoestima, etiquetas al alumno, no son niños con NEE. Los requerimientos no son educativos.</p>	<p>Sí No hubo conocimiento, seguir la línea, el psicólogo siempre ha estado en crisis y ha hecho una búsqueda. Cursos, actualización, revisión de expedientes y formación limitada solo conductista.</p>

RESULTADOS POR CATEGORÍA

Tabla No. 17

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación entre teoría y práctica (g)		<p>lo llevó de la mano pero no me cierra. Siendo psicólogos hablamos de diversidad. No hay líneas claras a seguir, aún estando un Plan de Trabajo en la marcha el trabajo rebasa al psicólogo. Sí, la parte clínica era fundamental. Teoría psicogenética conjugada con la formación básica de cada psicólogo. Conductismo, Psicoanálisis y Piaget.</p>			<p>Antes la relación era solo con educación especial y ahora con los de la escuela regular. Depende de lo que el director impulse en la Unidad. Kauffmann, Koppitz, Bemder, Wisc-RM. No ha habido otra cosa y sigue siendo lo mismo. Las respuestas reportan una trayectoria individual. Hay gusto para el trabajo del psicólogo. Que no falte el psicólogo.</p>		<p>Detección y determinación de explicación de causas de por qué no aprende y cómo priorizar apoyos y orientarlos. Investigador, orientador. Si se rescata y se sigue manejando, básicamente en Piaget, Luria y Vygotsky.</p>			

TABLA No. 18

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Planeación (a)	a1	Enfoque clínico	Observación directa, entrevista con los padres	Entrevistas, evaluación psicométrica	Evaluación como base para la intervención			Diagnóstico e intervención para padres y maestros		De acuerdo a grupo integrado	
	a2	Alumnos, padres	Padres, equipo de educación especial	Alumnos, padres, equipo de educación especial	Alumnos y, padres de familia	Alumnos, padres, equipo de educación especial		Alumnos, padres, equipo de educación especial	Alunos, padres, equipo de educación especial		Alumnos y padres, análisis d casos
	a3		La comunicación, mas interacción, si hay Plan de Trabajo	Más interacción de manera conjunta	Se trabaja como equipo interdisciplinario	Si hay cambios, ahora planeación conjunta		Muchos cambios. Hay mas facilidad para la intervención		Hay un cambio de lo clínico a lo pedagógico, mas educativo	
	a4	Si se ha modificado	Sí, se trabaja con la currícula regular	Sí, antes manejo de casos, ahora aprendizaje	Sí conforme a los contextos	Sí ahora se atiende la NEE		Si se han modificado, ahora es mas abarcativo. Contextos.			

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO										
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
Planeación (a)	a5		Planeación conjunta, brindar asesoría		Que sea conjuntamente con profesores de grupo y de apoyo	Falta precisión planeación conjunta.						

Tabla No. 19

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Atención (b)	b1	Problemas de aprendizaje	Problemas familiares, problemas de conducta	Problemas de conducta aprendizaje.	Problemas de aprendizaje y familiares.	Problemas de aprendizaje, Familiares, de conducta		Problemas de aprendizaje, Familiares, referidos por la escuela			
	b2		Directa e indirecta		Directa e indirecta	Directa e individual		Directa con los alumnos indirecta a padres.	Directa e indirecta		Directa
	b3	Atención directa	Directa e indirecta	Indirecta							Directa
	b4		Directa e indirecta	Directa, entrevista.	Directa	Directa con los padres.		Directa e indirecta, talleres y pláticas.	Directa		Directa, individualizada.

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Atención (b)	b5		Aplicación de la batería	Antes instrumentos de evaluación.	Enfoque educativo, mayor relación con la primaria y el currículo	Trabajo más clínico, ahora se usan pruebas en función del caso		Antes trabajo clínico, ahora determinar las necesidades del alumno.	Si hay diferencia.		
	b6			Individual básicamente, ocasionalmente grupal.	Individual.	Individual.		Individual y grupal.	Individualmente, según el caso.		

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Evaluación (c)	c1	Aplicación de batería	Evaluación integral	Entrevista a padres, niños evaluación psicométrica.		Es la misma evaluación.		Evaluación segmentada, ahora evaluación más contextual.	Evaluación clínica.		
	c2		Clínica y educativa.	Clínica	Clínica y educativa.	Clínica		Clínica			Clínica y educativa.
	c3	Sólo se evaluaba a alumnos.		Alumnos, entrevista a padres, evaluación psicométrica.	No, alumnos	No		No, sólo entrevista a padres.			No, sólo alumnos
	c4	Sí la hay			Sí hay que considerar la interacción de un alumno.	Si hay, pesa más el contexto escolar, familia y escuela.		Sí la hay, explicación desde el contexto.			

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Evaluación (c)	c5	No afectó	No hay cambios								
	c6							Sistemática y constante la observación y la planeación.			

Tabla No. 21

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación con instituciones (d)	d1			Antes asistenciales, ahora se amplió la perspectiva.	No, siempre es bueno otra institución.	Siempre se ha hecho necesario remitir a otras instituciones.		Igual, neurología.	No, son las mismas.		
	d2		Educativas y asistenciales.	Asistenciales.	Educativas y asistenciales	Asistenciales.		Asistenciales.	Las mismas		Educativas y asistenciales.
	d3		Si hay diferencia.		Sí, básicamente la atención del alumno.	Sí que el niño aprenda.		Sí, antes era apoyo psicológico ahora educativo.			Cambios, antes había desintegración de educación especial.

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación con instituciones (d)	d4		No, se derivan los casos.		No, se continua estableciendo vinculación con centros asistenciales.						S
	d5		Participación en equipo, retroalimentación.		Se amplió el campo de intervención.						

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PRE GUN TA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Problemáticas identificadas (e)	e1		La cantidad de alumnos, no bien delimitadas las funciones. El tipo de atención.		No se tiene claridad en las funciones, antes más claridad.				Falta de comprensión del trabajo del Psicólogo.		Cuestionamiento, demanda, no se ve el trabajo, es la misma demanda.
	e2		No hay cambios significativos.								
	e3	De los maestros de grupo.			Profesores de primaria, soluciones mágicas.	Maestros de apoyo y de aula regular. Psicólogo le toca resolver todo.		Se abre más, demandas de maestros directores y padres	Los maestros de aprendizaje de la USAER. Por ser psicólogo se pide solución.		Maestros de aprendizaje, de primaria y directores.

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Problemáticas identificadas (e)	e4		Si, cambios por ser educativa.	Sí, favorece la integración.	Sí se atienden 4 ó 5 escuelas Se rebasa capacidad de respuesta.	Sí de estar con un enfoque clínico a uno educativo.		Sí, costó mucho trabajo el cambio.	Sí cada psicólogo trabaja como puede, como cree.		
	e5							Lineamientos, no hay definición en el actuar, ser y hacer del psicólogo.			

Tabla No. 23

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Propuestas (f)	f1							La actualización, manejo del diagnóstico y la concepción de evaluación.	La experiencia permite organizar el trabajo.		
	f2	Es la formación para el manejo de ciertas situaciones.	Desde su formación.		El aporte de elementos en lo socio-afectivo y adaptativo.	Aplicación de batería, visión más amplia y aporta elementos para atender la situación del alumno.		El enfoque de los procesos la manera más fina, estilos de aprendizaje, se profundiza más, contexto familiar y aprendizaje.	El psicólogo es más analítico.		El psicólogo abarca interacciones, dinámica, orientación a padres, valoración psicológica, talleres a maestros.

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Propuestas (f)	f3	El psicólogo es apoyo, mayor responsabilidad del maestro.	Muchas, la responsabilidad es diferente .			Manera diferente de entender el problema .		Los procesos que se ubican en el alumno, entender mas la problemática.	Sí la formación.		Sí las estrategias de trabajo.
	f4							Tener claridad en sus funciones y tener lineamientos para definir su función.		Es ventaja para el psicólogo tener cuatro escuelas evaluación continua del alumno.	Escuchar a los maestros, un psicólogo por escuela.
	f5							Análisis, investiga detecta, determina, evalúa, orienta e interviene.			

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g1						La formación.			Estrategias, recursos y evaluación (autoestima).	Abarca interacciones, dinámica, valoraciones psicológicas.
	g2	Sí	Sí, constructivista.	Sí	Sí		Sí línea específica sobre la evaluación.		Sí		
	g3		Constructivista.	Planes y Programas de primaria.	Educativo.						

RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g4	Sí, manejo de test	Sí, lo clínico no lo manejan		S, pero se ha ido perdiendo lo específico.	Sí, aplicación de pruebas, punto de vista emocional.	Sí	Sí en la forma de manejar las situaciones, capacidad de observación y de explicación.			Sí
	g5										
	g6		Sí, clínica fundamentalmente psicoanálisis, Piaget, conductismo.	Sí clínico, Piaget, Skinner	Sí vinculando lo clínico y lo educativo	Sí hay gusto para el trabajo psicológico, que no falte el psicólogo.		Sí se rescata y se sigue manejado Piaget, Luria, Vigotsky			

TABLA NO. 25

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Planeación (a)	a1					No había planeación tal cual, solo se plasma en carpetas de atención.			Plan de Unidad		Se planeaban las acciones por área dependiendo del número de niños. Itinerante.
	a2										
	a3	La diferencia es el enfoque							Si en CAM hay mayor amplitud que en las USAER		

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Planeación (a)	a4								Depende de cada servicio, de cada escuela		No ha habido grandes cambios Con padres no se logra impactar
	a5	El tiempo es mínimo para cada escuela. Mito hacia el trabajo del psicólogo. Se quiere que resuelva cualquier problema		Conflicto educativo, se puso límite a lo clínico, no psicometría. Permitir abordar problemas socioafectivos				Hace falta para realizar interacción con los padres, la escuela y la comunidad. Director clave para que la escuela funcione y es quien apoya la integración			Hay confusión en el camino y el área de psicología aterriza poco, se ve poco trabajo. Se espera mucho del psicólogo

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PRE GUN TA	PSICÓLOGO										
		<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P6</i>	<i>P7</i>	<i>P8</i>	<i>P9</i>	<i>P10</i>	
Atención (b)	<i>b5</i>	El CPP tenía mayor peso que la USAER, se tomaban más en cuenta las orientaciones.										Es muy semejante, la diferencia es la cantidad y la diversidad
	<i>b6</i>		Según el caso						Según el caso		Según el caso	

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Evaluación (c)	c1										
	c2	Depen- día del director del CPP							No necesari- amente, es clínico con pruebas, maestros de apoyo no llevan seguimi- ento del trabajo psicoló- gico, piden cosas que no se cumplen		

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Evaluación (c)	c3		La entrevista a padres no daba información. Evaluación de enseñanza no trascendía						La observación que se mantiene evaluación indirecta con padres y maestros		
	c4			Clínico, orgánico, biológico psicológico, educativo, etapas de desarrollo					No hay diferencias pueden ser las mismas herramientas		No hay la bórervación prevalece y es igual

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Evaluación (c)	c5			Afectó, no se dieron alternativas	Favoreció, se puede hacer vinculación con los aspectos socio-afectivos cognitivos y adaptativos, con el proceso de aprendizaje	Es relativo, depende del psicólogo y del director, así como de la claridad que se tenga y respete la línea de trabajo del psicólogo.	Afectó	Favoreció porque ya no se ve un contexto aislado, se ve al niño de manera integral. Se puede utilizar la batería para la discapacidad intelectual.	Afectó, obstaculiza, se piensa que por ser psicólogo se psicoanaliza		Sí afectó, creo descalificación

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Evaluación (c)	c6		Evaluación psicopedagógica al 100%, fines del currículo escolar, evaluación continua y sistemática	Entrevista, psicólogo y trabajadora social, había machotes					Aplicar pruebas como WISC y Bender, Figura Humana, WIPSY, para favorecer la atención		Un conflicto saber quienes son los niños con NEE, todo el equipo aporta desde su área. Se sigue dividiendo al niño

Tabla No. 28

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación con instituciones (d)	d1						No				Se canalizaba a escuelas de educación especial
	d2										
	d3								No, la intención es la misma		Cambios, había desintegración de educación especial

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación con instituciones (d)	d4			Sí, comunicación mas directa		Sí asistenciales					Sí
	d5					Antes se pedía apoyo para trabajar en talleres de padres, actualmente es menor		Igual de importantes, se requiere conformar el diagnóstico			

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PRE GUN TA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Problemáticas identificadas (e)	e4										Se mantiene igual, eso es lo malo es lo mas caótico
	e5	Los aspectos pedagógicos y aspectos emocionales	No	<i>Sí</i>	Que se reduzcan las escuelas que se tienen, claridad en las funciones	Una constante es la comunicación, es básico para precisar lo que a cada quien le toca			El espacio, respeto a la planeación, dar información con tiempo		Se sigue trabajando bajo las mismas condiciones. No hay privacidad, no hay espacios adecuados. Devolución a la profesión

Tabla No. 30

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Propuestas (f)	f1	Trabajo directo en la escuela, aunque no depende del psicólogo	Las reuniones de academia, juntas de consejo han permitido incidir	Lineamientos, buscar estrategias, trabajo con maestros antes restringido clínico emocional	La intervención en cada ámbito ha ido definiendo o la posible participación del psicólogo		La aplicación de la batería le permite reencontrarse, hay mejor interpretación de las pruebas, más que la planeación. Es la interpretación enfocando las habilidades			No debería de haber diferencia. Todos son paradocentes. No se ha entendido la misión de la USAER	No hay, confusión del trabajo colaborativo.

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Propuestas (f)	f2			Los alumnos atendidos por el psicólogo, currículo, desadaptación, apatía, agresión, relación			La evaluación psicopedagógica reconocer estilos y ritmos de aprendizaje y ubicar las áreas de desarrollo				

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO										
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
Propuestas (f)	f3				La explicación de las interacciones y hacer un análisis más a fondo. Promover condiciones más favorables para los alumnos.		El profesor se va más a la parte cuantitativa y el psicólogo se va más hacia indicadores de desempeño. Se complementa el trabajo del psicólogo				El trabajo de USAER es directo con el maestro y no tanto con el alumno	

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Propuestas (f)	f4		Solicitar la gestión entre autoridades. Establecer acuerdos seguimiento, no hay respeto.	No solo atender el aspecto educativo, y se dé apoyo emocional. Relación socio-afectiva, desarrollo cognitivo	Reforzar las participaciones con lineamientos muy claros respecto a lo que tiene que hacer el psicólogo.	Frótle-cer la aplicación e interpretación de las pruebas. Actualización en psicología educativa. Asesoría de psicología como antes.	Que se base en indicadores de desempeño. Rescatar las competencias básicas, fundamental, impulsar y fortalecer la evaluación psicopedagógica		Capacitación no teórica, como tratar a un alumno con TDA. Asesores más formados; cosas nuevas.		

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Propuestas (f)	f5		Corriente constructivista, aspectos importantes. Significación, autonomía, actitudes, aptitudes, currícula matemáticas, español y entorno		Apoya el proceso del alumno con estrategias que refuerzan las posibilidades del alumno. Sugiere estrategias, aporta elementos para las NEE, orienta a padres y profesores de grupo.	Coopera en la determinación de las NEE de manera conjunta con el equipo. Atención a las NEE.	Sistematización del trabajo que realiza e impulsar la formación de asumir su función, bajo la perspectiva educativa. Análisis de caso, lineamientos. El psicólogo puede definir el diagnóstico de un alumno a diferencia del resto del equipo.		Trabajo con niños problema. Autoestima, bajo rendimiento, padres de manera individual y grupal, que involucra a todo el personal.	No es función del psicólogo dar respuestas a los alumnos que tienen problemas de conducta, talleres enlazados con actividades pedagógicas.	

TABLA No. 31

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g1		Como asesor técnico, orientación tanto a padres de familia, maestros y autoridades de primaria. Enlace con otras instituciones.		La evaluación psicológica.	Es la cuestión emocional que no toman en cuenta los maestros. La situación familiar e individual afecta a los alumnos. Autostima.	La formación	Detección, determinación y evaluación del alumno de manera articulada, sin segmentarlo. Más que diferencias se complementan para explicar una situación.	Se confunde con trabajo social.		

TABLA No. 31

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación entre teoría y práctica (g))	g2					No un solo marco, uno más productivo dependiendo de las necesidades.		No, se echa mano de todo, de aprendizaje significativo, y competencias. No ser especialista en un aspecto.			
	g3		Constru- ctivista.	Planes y progra- mas de estudio		Constru- ctivismo	Ecléctico	Ecléc- tico. Se maneja un poco de psicoa- nálisis, conduc- tismo, cognitivo conduc- tual. De acuerdo al caso.	Conduc- tismo, psicoa- nálisis		

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g4			Si, pero se ha ido perdiendo. Las demandas obligan a participar en lo que se requiera. Se pierde el enfoque netamente psicológico.							

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g5		No hay líneas claras a seguir, el trabajo rebasa al psicólogo.	Ahora se centra básicamente en el aspecto educativo.		El trabajo en grupo es la diferencia. Taller de padres, antes era sólo con educación especial y ahora con regular.		Detección y determinación de explicación de causas de por qué no aprende y cómo priorizar apoyos y orientarlos. Investigador, orientador.			

TABLA No. 31

RESPUESTAS DIFERENTES DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g6	Ahora se da mayor énfasis en trabajar los enfoques de Plan y Programas de estudio. Antes no había tanta información.							No, hay que saber de neuro-psicología, saber las funciones de cada lóbulo, se puede entender al niño	Hay que rescatar un trabajo más interactivo, cuando el trabajo del psicólogo impacta y tiene resultados el maestro sólo solicita el apoyo	No hubo conocimiento. Seguir la línea; el psicólogo siempre ha estado en crisis y ha hecho una búsqueda. Su formación es limitada sólo al conductismo.

PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS SOBRE LAS CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Planeación (a)	a1 6	✓ .	✓ .	✓ .	✓ .		S/R	✓ .		✓ .	
	66.66% p	11% p	11%	11%	11%			11%		11%	
	a2 8	✓ .	✓ .	✓ .	✓ .	✓ .	S/R	✓ .	✓ .	S/R	✓ .
	100%	12.5%	12.5%	12.5%	12.5%	12.5%		12.5%	12.5%		12.5%
	a3 6		✓ .	✓ .	✓ .	✓ .	S/R	✓ .		✓ .	S/R
	75%		12.5%	12.5%	12.5%	12.5%		12.5%		12.5%	
a4 6	✓ .	✓ .	✓ .	✓ .	✓ .	S/R	✓ .			S/R	
75%	12.5%	12.5%	12.5%	12.5%	12.5%		12.5%				
a5 3		✓ .		✓ .	✓ .	S/R			S/R	S/R	
42.85%		14.28%		14.28%	14.28%						

^p Es el porcentaje total, obtenido de las respuestas de los diez psicólogos que respondieron.

^p Es el porcentaje proporcional que le corresponde a cada psicólogo del total del porcentaje (66.66%). El 11% es el porcentaje de respuesta común entre los diez psicólogos entrevistados por pregunta y por categoría. Cada casilla representa la relación porcentual de respuestas en común entre psicólogo y pregunta por categoría.

PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS SOBRE LAS CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Atención (b)	b1 6	✓ . 12.24%	✓ . 12.24%	✓ . 12.24%	✓ . 12.24%	✓ . 12.24%	S/R	✓ . 12.24%	S/R	S/R	
	b2 6		✓ . 12.5%		✓ . 12.5%	✓ . 12.5%	S/R	✓ . 12.5%	✓ . 12.5%	S/R	✓ . 12.5%
	b3 4	✓ . 14.28%	✓ . 14.28%	✓ . 14.28%			S/R	S/R		S/R	✓ . 14.28%
	b4 7	S/R 100%	✓ . 14.28%	✓ . 14.28%	✓ . 14.28%	✓ . 14.28%	S/R	✓ . 14.28%	✓ . 14.28%	S/R	✓ . 14.28%
	b5 6		✓ . 12.5%	✓ . 12.5%	✓ . 12.5%	✓ . 12.5%	S/R	✓ . 12.5%	✓ . 12.5%	S/R	
	b6 5	S/R 71.42%		✓ . 14.28%	✓ . 14.28%	✓ . 14.28%	S/R	✓ . 14.28%	✓ . 14.28%	S/R	

TABLA No. 37

PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS SOBRE LAS CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Propuestas (f)	f1 2 22.22%					S/R		✓ . 11.11%	✓ . 11.11%		
	f2 7 77.77%	✓ . 11.11%	✓ . 11.11%		✓ . 11.11%	✓ . 11.11%		✓ . 11.11%	✓ . 11.11%	S/R	✓ . 11.11%
	f3 5 55.55%	✓ . 11.11%	✓ . 11.11%	S/R				✓ . 11.11%	✓ . 11.11%		✓ . 11.11%
	f4 3 33.33%	S/R						✓ . 11.11%		✓ . 11.11%	✓ . 11.11%
	f5 1 14.28%	S/R		S/R				✓ . 14.28%			S/R

PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN COMÚN DE LOS PSICÓLOGOS SOBRE LAS CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO											
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10		
Vinculación entre teoría y práctica (g)	g1 2 25%	S/R		S/R			✓			✓	✓	12.5%	12.5%
	g2 6 75%	✓	✓	✓	✓		✓		✓	S/R	S/R		
	g3 3 42.85%	S/R	✓	✓	✓					S/R	S/R		
	g4 7 87.5%	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	S/R	S/R	✓	12.5%
	g5 0%	S/R						S/R		S/R	S/R	S/R	
	g6 5 55.55%		✓	✓	✓	✓	✓	S/R	✓				
				11.11%	11.11%	11.11%	11.11%		11.11%				

PORCENTAJE DE RESPUESTAS DISTINTAS DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Planeación (a)	a1 3 33.33% P					✓ . 11.11% P	S/R		✓ . 11.11%		✓ . 11.11%
	a2 0%	0%	0%	0%	0%	0%	S/R	0%	0%	S/R	0%
	a3 2 25%	✓ . 12.5%					S/R		✓ . 12.5%		S/R
	a4 2 25%						S/R		✓ . 12.5%	S/R	✓ . 12.5%
	a5 4 57.14%	✓ . 14.28%		✓ . 14.28%			S/R	✓ . 14.28%	S/R	S/R	✓ . 14.28%

^º Es el porcentaje total, obtenido de las respuestas diferentes de los psicólogos que respondieron.

^º Es el porcentaje proporcional que le corresponde a cada psicólogo del total del porcentaje (33.33%). El 11.11% es el porcentaje de respuesta diferente en los diez psicólogos entrevistados por pregunta y por categoría. Cada casilla representa la relación porcentual de respuestas distintas entre psicólogos y pregunta por categoría.

PORCENTAJE DE RESPUESTAS DISTINTAS DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Atención (b)	b1 1 14.28%						S/R		S/R	S/R	✓ . 14.28%
	b2 2 25%	✓ . 12.5%		✓ . 12.5%			S/R			S/R	
	b3 3 33.33%				✓ . 11.11%	✓ . 11.11%	S/R	S/R	✓ . 11.11%	S/R	
	b4 0%	S/R					S/R			S/R	
	b5 2 25%	✓ . 12.5%					S/R			S/R	✓ . 12.5%
	b6 3 33.33%	S/R	✓ . 11.11%				S/R		✓ . 11.11%	S/R	✓ . 11.11%

TABLA No. 41

PORCENTAJE DE RESPUESTAS DISTINTAS DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Evaluación (c)	c1 0%						S/R			S/R	S/R
	c2 25%		✓ . 12.5%				S/R		✓ . 12.5%	S/R	
	c3 25%		✓ . 12.5%				S/R		✓ . 12.5%	S/R	
	c4 33.33%		S/R	✓ . 11.11%			S/R		✓ . 11.11%	S/R	✓ . 11.11%
	c5 77.77%			✓ . 11.11%	✓ . 11.11%	✓ . 11.11%	✓ . 11.11%	✓ . 11.11%	✓ . 11.11%	S/R	✓ . 11.11%
	c6 80%	S/R	✓ . 20%	✓ . 20%	S/R	S/R	S/R		✓ . 20%	S/R	✓ . 20%

PORCENTAJE DE RESPUESTAS DISTINTAS DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PSICÓLOGO										
	PREGU NTA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Vinculación con instituciones (d)	d1 2 28.57%	S/R	S/R				✓ . 14.28%			S/R	✓ . 14.28%
	d2 0%	S/R					S/R			S/R	
	d3 2 33.33%	S/R		S/R			S/R		✓ . 16.16%	S/R	✓ . 16.16%
	d4 3 75%	S/R		✓ . 25%	✓ . 25%	✓ . 25%	S/R		S/R	S/R	✓ . 25%
	d5 2 50%	S/R		S/R			✓ . 25%		✓ . 25%	S/R	S/R

PORCENTAJE DE RESPUESTAS DISTINTAS DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Problemáticas identificadas (e)	e1 4	✓ . 12.5%		✓ . 12.5%		S/R	✓ . 12.5%	✓ . 12.5%		S/R	
	e2 7	✓ . 12.5%	✓ . 12.5%		✓ . 12.5%	✓ . 12.5%	S/R	✓ . 12.5%	✓ . 12.5%	S/R	✓ . 12.5%
	e3 1		✓ . 12.5%				S/R			S/R	
	e4 1	S/R 14.28%					S/R			S/R	✓ . 14.28%
	e5 6	✓ . 12.5%	✓ . 12.5%		✓ . 12.5%	✓ . 12.5%	S/R		✓ . 12.5%	S/R	✓ . 12.5%

TABLA NO. 44

PORCENTAJE DE RESPUESTAS DISTINTAS DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	PREGUNTA	PSICÓLOGO									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Propuestas (f)	f1 7	✓ .	✓ .	✓ .	✓ .	S/R	✓ .			✓ .	✓ .
	77.77%	11.11%	11.11%	11.11%	11.11%		11.11%			11.11%	11.11%
	f2 2			✓ .			✓ .			S/R	
	22.22%			11.11%			11.11%				
	f3 3			S/R	✓ .		✓ .			✓ .	
33.33%				11.11%		11.11%			11.11%		
f4 6	S/R	✓ .	✓ .	✓ .	✓ .	✓ .	✓ .		✓ .		
66.66%		11.11%	11.11%	11.11%	11.11%	11.11%	11.11%		11.11%		
f5 6	S/R	✓ .	S/R	✓ .	✓ .	✓ .	✓ .		✓ .	✓ .	S/R
85.71%		14.28%		14.28%	14.28%	14.28%	14.28%		14.28%	14.28%	

TABLA GLOBAL DE PORCENTAJES DE RESPUESTAS EN COMÚNDE LOS PSICÓLOGOS EN SIETE CATEGORÍAS[¶]

CATEGORÍAS	PORCENTAJE POR PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Planeación (a)	12.03%	12.57 %	9.72 %	12.57 %	12.94 %	0 %	12.15 %	3.12 %	11.80 %	12.50 %
Atención (b)	6.63 %	10.96 %	11.26 %	10.96 %	10.96 %	0 %	10.96 %	8.91 %	0 %	6.84 %
Evaluación (c)	10.89 %	10.05 %	13.86 %	7.85 %	11.17 %	0 %	15.17 %	16.6 %	0 %	8.33 %
Vinculación con instituciones (d)	0 %	14.18 %	7.14 %	19.04 %	11.30 %	0 %	9.04 %	7.89 %	0 %	10.31 %
Problemáticas identificadas (e)	8.33 %	13.09 %	14.28 %	13.09 %	5.35 %	2.85 %	2.85 %	7.85 %	0 %	5 %
Propuestas (f)	4.44 %	4.44 %	0 %	2.22 %	2.22 %	0 %	11.74 %	6.66 %	2.22 %	6.66 %
Vinculación entre teoría y práctica (g)	4.16 %	8.39 %	6.31 %	8.39 %	3.93 %	4.16 %	3.93 %	2.08 %	2.08 %	4.16 %

[¶] La tabla representa la coincidencia global de respuestas en los diez psicólogos por categoría. Cada casilla representa el porcentaje promedio de respuestas en común por psicólogo en cada categoría.

TABLA NO. 47

TABLA GLOBAL DE PORCENTAJES DE RESPUESTAS DISTINTAS DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS SIETE CATEGORÍAS[¶]

CATEGORÍAS	PORCENTAJE POR PSICÓLOGO									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Planeación (a)	5.35 %	0 %	2.85 %	0 %	2.22 %	0 %	2.85 %	7.22 %	0 %	7.57 %
Atención (b)	4.16 %	1.85 %	2.08 %	1.85 %	1.85 %	0 %	0 %	3.70 %	0 %	6.31 %
Evaluación (c)	12.96 %	7.5 %	3.70 %	1.85 %	1.85 %	1.85 %	1.85 %	9.35 %	0 %	5.18 %
Vinculación con instituciones (d)	0 %	0 %	5 %	5 %	5 %	2.85 %	5 %	3.33 %	0 %	11.18 %
Problemáticas identificadas (e)	7.5 %	7.5 %	2.5 %	5 %	5 %	2.5 %	5 %	5 %	0 %	7.85 %
Propuestas (f)	2.22 %	4.44 %	6.66 %	9.52 %	5.07 %	11.72 %	0 %	5.07 %	4.44 %	2.22 %
Vinculación entre teoría y práctica (g)	1.85 %	12.24 %	7.79 %	5.41 %	6.54 %	4.46 %	12.24 %	6.31 %	3.93 %	1.85 %

[¶] La tabla representa la diferencia global de respuestas en los diez psicólogos por categoría. Cada casilla representa el porcentaje promedio de respuestas distintas por psicólogo en cada categoría.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En cuanto a la descripción de resultados, es necesario aclarar que las diez entrevistas a los psicólogos se organizaron con fines de análisis en 47 tablas expuestas de la siguiente manera:

TABLAS DE RESULTADOS

INFORMACIÓN CONCENTRADA	NÚMERO DE TABLAS	BLOQUE DE TABLAS
Resultados de la entrevista por Psicólogo	1-10	1
Resultados por Categoría	11-17	2
Respuestas en común de los Psicólogos	18-24	3
Respuestas diferentes de los Psicólogos	25-31	4
Porcentaje de Respuestas en Común	32-38	5
Porcentaje de Respuestas Diferentes	39-45	6
Tabla Global de Porcentajes de Respuestas en Común	46	7
Tabla Global de Porcentajes de respuestas Diferentes	47	8

Figura 3 La tabla muestra la forma como los resultados fueron agrupados de acuerdo a la información obtenida de las entrevistas aplicadas.

La descripción se realizó por cada bloque de tablas enunciadas. Se inició por el **bloque número 1 “ Resultados de las entrevistas por psicólogo”**. Aquí se encontró que el 90% de los psicólogos coinciden en que los sujetos de atención antes de la reorientación eran alumnos y padres de familia; el 50 % reconoció que hubo cambios en la forma de planear el trabajo, dijeron “ si se ha modificado, antes era mas cuantitativa con base en test, ahora es más dinámica”.

Con respecto a la forma de planear para fortalecer el apoyo psicopedagógico que brinda el psicólogo se encontró una variedad de respuestas. El 20%, expresó como un gran inconveniente “el tiempo es mínimo, al andar en cada escuela, aunque se programe”; “ hace falta tiempo para realizar la interacción con los padres, la escuela y la comunidad”. Asimismo se plantearon dos aspectos que trascienden al quehacer del psicólogo en educación, ubicando la parte epistemológica de la psicología como ciencia”. Hubo confusión en el camino y el área de psicología aterriza poco, se ve poco trabajo, se sigue creyendo y esperando mucho del psicólogo”; “...hay un mito hacia el psicólogo, se cree que puede resolver todo, principalmente disciplina y conducta”.

Con respecto al proceso de atención el 80% de los psicólogos entrevistados coincidieron que estaba en función de los problemas de aprendizaje y familiares, que influían en el aprender de los alumnos. Había una atención directa hacia alumnos y padres de familia y de manera indirecta con los maestros de escuela regular. Coincidieron que el enfoque era clínico, aportando información aunque no la suficiente, se vio como ventaja el poder observar a los alumnos en el contexto escolar como ahora es posible realizar, “... se perdió un trabajo específico para los alumnos, pero se tiene la posibilidad de observarlo en su contexto”. En un 10 % de respuestas se comentó que la forma de atención “es muy semejante, la diferencia es la cantidad y la diversidad”.

En la categoría de evaluación, vinculación con otras instituciones, problemáticas identificadas y vinculación entre teoría y práctica se tuvo un alto nivel de

coincidencia en las respuestas que corresponden antes del proceso de reorientación. Un 70% de respuestas disminuyó ante la pregunta de la definición del trabajo psicológico bajo el enfoque educativo actual, en donde la variedad de respuestas es muy grande e incluso hubo omisiones importantes de respuestas del 30 % de los psicólogos de forma persistente.

El 80% de los psicólogos reconocieron el cambio de enfoque de su trabajo de lo clínico a educativo, sin embargo es muy poco significativo (20%) que refirieron con precisión su trabajo desde lo educativo, ligándolo a los aspectos curriculares y de interacción, a través de la realización de “una evaluación psicopedagógica, continua, sistemática, autoevaluación, dominio de los lineamientos que maneja (10%).”

En cuanto a la vinculación teoría y práctica el 80% de los psicólogos retomaron el marco teórico que fundamenta su trabajo antes de la reorientación, es decir la teoría psicogenética, psicoanalítica y de pruebas de psicodiagnóstico. De igual manera se compartió que el marco teórico que fundamenta su práctica es el constructivismo; un 10% habló del marco educativo de forma minoritaria y el promedio del 40% comentó el eclecticismo como base de su trabajo.

Llama la atención que sólo el 10% reportó que actualmente existe “un gran conflicto sobre, ¿cuáles son los niños con NEE?” y porqué “se sigue dividiendo al niño para entenderlo?”. De igual manera el cambio de enfoque coincidió en un 30% de los psicólogos al referir que afectó su trabajo “no se dieron alternativas”; el 50% argumentó que favoreció porque permitió “considerar la interacción de un alumno en los diferentes contextos y como interfieren en su aprendizaje, descentrando su problemática ”.

En el segundo bloque de tablas se presentan los “Resultados por categoría”.

Se encontró que en la planeación, el 80% de los psicólogos coincidieron en este ámbito que su trabajo se fundamentaba antes de la reorientación en un trabajo

“más clínico, con evaluación psicométrica, y se requería una formación más clínica”. El 10% comentó que la diferencia estaba en la realización de un trabajo más individual con los alumnos. El 20% de los psicólogos reconoció que se realizaba “una planeación”, el 70% no lo mencionó y sólo un 10% refirió un plan de Unidad.

El 80% consideró que existen cambios en el quehacer del psicólogo “antes era más cuantitativo, con base en test, ahora es más dinámico”; el 10% refirió que “depende de cada servicio y de cada escuela”.

En cuanto a la forma de realizar la planeación del trabajo un 70% explicó y coincidió en la descripción de lo que se realizaba, “aplicación de pruebas, análisis por especialista, consenso en juntas y elaboración de informe que se plasma” en carpetas de atención. Sólo el 20% comentó la importancia del “análisis de casos”, de manera explícita; un solo psicólogo comentó que antes “se tenía un equipo más completo”.

Sobre las ventajas que aporta la estructura actual de la USAER con respecto al centro psicopedagógico o grupo integrado en cuanto a la planeación el 40% comentó una ventaja de planear de manera conjunta, “involucrarse en el ámbito escolar”, “hay observación directa del alumno y trabajo directo con el mismo”. El 20% no explicitó las ventajas; otro 20% cuestionó la función del psicólogo en lo que se espera de él” y el 10% precisó que “planear conjuntamente (educación especial y regular) es muy difícil”.

En cuanto a la atención se encontró que el 60% de los psicólogos coincidió en que los problemas que se atendían antes de 1993 fueron “problemas de conducta, familia y de aprendizaje”; el 10% contestó que “se confunde que el psicólogo atiende todas las necesidades del niño y la familia” y el último 10% se centró en la evaluación psicométrica y aplicación de pruebas. Con relación a la misma atención del alumno el 50% considero que el trabajo era directo, con maestros de aula

regular indirecto y con padres directo; el 20% planteó que era directo e indirecto con alumnos y padres. Respecto a la forma de evaluación el 30% consideró que debe seguir de manera individual, otro 30% planteó que según el caso y sólo el 10% dijo individual y grupal.

Un 30% de los psicólogos argumentó la importancia que tenía el trabajo cuando era CPP y grupo integrado; sólo el 10% comentó “el CPP tenía mayor peso que la USAER, se tomaban más en cuenta sus observaciones”; y sólo otro 10% precisó lo que ahora atiende el psicólogo “se centra mayormente en propiciar cambios de actitud y flexibilización del currículo, como parte del enfoque educativo”.

En cuanto a la categoría de evaluación el 70% de las entrevistadas coincidió en que la evaluación que se realizaba era clínica, “evaluación psicométrica”; un 30% consideró que “es la misma evaluación en cuanto al uso de batería, la diferencia es el trabajo y la observación al grupo” “ahora hay mayor flexibilidad y dependiendo del caso hay apertura”; un 10% precisó que antes había un filtro más que ahora, si hay diferencias; otro 10% dijo “no debería de haber diferencia”.

Una diferencia importante y en la que coincidieron el 60% de las psicólogas entrevistadas es que si bien la evaluación psicológica tiene un soporte clínico importante, ahora con el enfoque educativo “se ha ampliado de manera importante el concepto de la evaluación. Ahora pesa mucho el contexto escolar, la familia, la escuela y el niño”, “considerar la interacción de un alumno en los diferentes contextos y cómo éstos interfieren en su aprendizaje”.

De igual forma, el 60% estableció que hubo diferencia en la forma de evaluación por el cambio de enfoque, sin embargo, sólo el 20% precisó la importancia de descentrar la evaluación del alumno y considerar a los “padres, maestros y en general a la escuela”. El 10% observó un punto medio, ya que lo clínico “ha permitido tener parámetros bien definidos para dar una respuesta psicopedagógica, emocional, en situación familiar y áreas del desarrollo”.

El 20% de los psicólogos comentaron que “ hay confusión del psicólogo hacia qué hacer y cómo hacerlo”, “es difícil que el psicólogo sea reconocido como tal y no como todólogo”.

En la categoría Vinculación con otras instituciones, el 60% de los entrevistados coincidió en que las instituciones a las que se remitía a los alumnos eran asistenciales y educativas, incluyendo a las mismas escuelas de educación especial.

Un 30% consideró que el campo del psicólogo se amplió “ahora tiene que ver con muchas más personas y se amplió el campo de intervención; un 10% dijo que “antes se pedía más apoyo del psicólogo, ahora es menor”.

En problemáticas identificadas, se encontró una gran variedad de respuestas, ubicando porcentajes máximos de coincidencia de un 40%, el promedio resultó de un 10%, es decir, respuestas muy diversas. Tocar este punto permitió explorar y conocer las dificultades del trabajo del psicólogo como es, “ahora el trabajo ya no se valora, hay graves problemas familiares y no hay compromiso de los padres”.

En donde se encontró mayor coincidencia del 40%, fue con respecto a los actores educativos que problematizan la función del psicólogo. Son los maestros de grupo y de apoyo de la USAER los que más lo cuestionan, sumándose los directores y los padres de familia, “ los maestros depositan la magia en el psicólogo”; “ va a curar”; y señala “que no se trabaja por ser psicólogo”.

Respecto al cambio de modelo, el 30% consideró que costó mucho trabajo “ se cambio de modelo y no se preparó, ni se apoyó para ello”; “¿qué se tiene que hacer, quién sabe?”. “ No se definió lo educativo ni la función”. Un 10% consideró dificultades por la “gestión entre autoridades que está muy limitada”.

Finalmente lo que favoreció a la función varió “del reconocimiento por parte de primaria, hay resistencia”; “que se reduzcan las escuelas que se tienen y que haya claridad en las funciones y definición en el ser y hacer del psicólogo”.

En cuanto a los aspectos que diferencian a los psicólogos del resto del equipo de apoyo interdisciplinario de la USAER, el 70% coincidió en reconocer que la formación marca una diferencia importante, lo que le permite “ ser más analítico”, “ la visión del problema cambia”, “abarca aspectos como las interacciones, relaciones, dinámicas, valoraciones, entre otros”. El 10% consideró que la diferencia son “los alumnos atendidos y la dificultad para hacer la tarea como psicólogo”. Con el mismo porcentaje se consideró “ la evaluación psicopedagógica”.

Un rubro muy interesante fueron las sugerencias para fortalecer la función, el 30%, coincidió en que “ haya un psicólogo por escuela y definir la importancia de su función”.

En menor porcentaje del 20% sugirieron “ lineamientos muy claros respecto a lo que tiene que hacer el psicólogo”.

En el ámbito de vinculación entre teoría y práctica se encontró muy poco consenso en cuanto al campo de acción del psicólogo y su diferencia con los demás profesionales; el 10% consideró que es la explicación de los “aspectos emocionales que no toman en cuanto los maestros”; otro 10% consideró falta en “ la detección, determinación y evaluación del alumno”.

Acerca del marco teórico el 60% consideró que es ecléctico, “un poco de todo”, explicitando Piaget, psicoanálisis y conductismo; en un 10% se mencionó a la neuropsicología para “saber de las funciones de cada lóbulo para entender al niño”.

El 40% consideró necesario rescatar el fundamento teórico clínico de antes de 1992 “sería bueno encontrar la vinculación entre el enfoque clínico y educativo”, “hay gusto por el trabajo del psicólogo, que no falte el psicólogo” “la parte clínica es fundamental, es parte de la formación del psicólogo”. El 10% comentó “que el psicólogo siempre ha estado en crisis y ha hecho una búsqueda”.

En el bloque 3 sobre las “ Respuestas en común de los psicólogos en las diferentes categorías en los ámbitos de planeación, atención, evaluación y vinculación” las anotaciones coincidieron de una manera importante de psicólogo a psicólogo, en un 70%, lo cual muestra un proceso de trabajo que se compartió antes de 1992 en cuanto “el enfoque clínico”; “realización de entrevistas y evaluación psicopráctica”; y aceptar los cambios suscitados resaltando “ la interacción, planeación conjunta y trabajo como equipo interdisciplinario”. En cuanto a la atención el porcentaje de acuerdo osciló entre el 70% como máximo y el mínimo de 30%, obteniendo un promedio del 50% del común de respuestas. “ Los problemas de aprendizaje, familiares y de conducta” se observaron en mayor acuerdo, continuó la atención “directa al alumno y padres de familia” y la atención directa a los maestros de aula regular.

Con respecto a la evaluación el porcentaje mayor de respuestas en común fue del 60%, considerando que la evaluación era “clínica”. En el mismo porcentaje estuvo que anteriormente solo se evaluaba a alumnos. El 40% coincidió en que si hay diferencia en el tipo de evaluación respecto de 93, caracterizada por lo clínico y lo educativo, que incluye el contexto escolar, familiar y áulico, estableciendo mayor interacción. El menor porcentaje en respuesta común fue del 20% que consideró que “no afecto” el cambio de paradigma.

En cuanto a los ámbitos de problemáticas identificadas, propuestas y vinculación entre teoría y práctica el promedio de respuestas en común fue del 60% como porcentaje máximo. Como mínimo el 10% dijo que “no hay cambios significativos

en la forma de trabajo de antes y después”. El promedio de respuesta en común fue del 35% en los ámbitos arriba citados.

En el ámbito de problemáticas identificadas llamó la atención que el porcentaje total 40% de respuestas, hicieron alusión a la falta de claridad del trabajo del psicólogo “ no están bien delimitados las funciones y no se tiene actualmente claridad, antes estaba más claro el trabajo”.

El 60% de los psicólogos consideraron que los que cuestionan más su trabajo son los “ maestros de apoyo y/o aprendizaje”, “ maestros de aula regular, y por último “los directores”, señalan que “al psicólogo le toca resolver todo”, “por ser psicólogo se pide solución”.

De igual forma el 60% coincidió que el cambio de 93 si afectó y provocó cambios en la función del psicólogo, reconociendo “costó mucho trabajo el cambio y atender 4 ó 5 escuelas rebasa la capacidad de respuesta del psicólogo”.

En el ámbito de propuestas, el 70% coincidió que existen diferencias importantes entre las aportaciones que puede brindar un psicólogo con relación al resto del equipo, debido a diferentes factores tales como: “ formación para el manejo de diferentes situaciones y aporte de elementos de manera más analítica”.

En el mismo ámbito la respuesta común con menor porcentaje fue del 10% respecto a la caracterización de su trabajo bajo el modelo actual.

Sobre la cuestión de cómo fortalecer la función del psicólogo el 30% dijo “ tener claridad en sus funciones y lineamientos para definir su función y establecer un psicólogo por escuela”.

En el ámbito de vinculación entre teoría y práctica el 60% de coincidencia se encontró en la necesidad de establecer un marco teórico común para los psicólogos, asimismo se reconoció que la psicología ofrece matices diferentes y

únicos en el campo educativo: “ un marco constructivista” “ un manejo clínico exclusivo del psicólogo y la forma de manejar las situaciones, mediante la capacidad de observación y explicación”.

El menor porcentaje de respuesta común fue de 20% en cuanto a la delimitación de su campo de acción y diferenciación con los demás miembros del equipo en cuanto a “estrategias, recursos, evaluaciones y en abordar interacciones, dinámica, y valoraciones psicológicas”.

Por debajo del promedio, 30% coincidió en el uso del marco constructivista, en planes y programas de primaria y “ función educativa” que caracterizan el fundamento del trabajo psicológico.

En el bloque 4 de “Respuestas diferentes de los psicólogos en las distintas categorías” se encontró que el porcentaje mayor de diferencia de respuesta fue del 70% en el ámbito de evaluación, problemáticas identificados y propuestas. Respecto a la evaluación se preguntó si el cambio de paradigma afectó o favoreció el tipo de evaluación que el psicólogo desarrollaba. Se comentó “afecto y creó descalificación”, “ no se dieron alternativas y obstaculizó. Se piensa que el psicólogo psicoanaliza”. Sobre las problemáticas identificadas el 70% no coincidió en los aspectos en que ha trascendido el cambio de modelo en su trabajo en respuestas tales como: “ se hace un trabajo a escondidas, no se permite el trabajo con pruebas”; hay una línea de trabajo más claro, pero a la vez coarta el trabajo del psicólogo”.

Entre el 0, 10 y 20% fueron los porcentajes mínimos encontrados de respuestas diferentes en las categorías de atención planeación, evaluación y vinculación con instituciones y vinculación entre teoría y práctica.

Las respuestas se caracterizaron por ser poco claras o generales, por ejemplo al solicitar los cambios fundamentales en la planeación, se consideró que su base radica en “el enfoque” o “que en el CAM hay mayor amplitud que en la USAER”.

En el ámbito de atención, las diferencias fueron mínimas entre los psicólogos en cuanto a caracterizar la atención a los alumnos. Sólo el 20% comentó que era directa. De igual forma hubo diferencias fundamentales de trabajo antes y después del 93 y se expresaron “el CPP tenía mayor peso que la USAER” hubo quien comentara que fue semejante.

Acerca de la evaluación que se aplicaba a los alumnos se respondió que “dependía del director en CPP” o bien “que se pedían cosas que no se cumplirían”.

Las respuestas diferentes promedio abarcan el 45% ubicada en diferentes ámbitos, tales como la sugerencia por fortalecer la planeación del apoyo que brinda el psicólogo. Se comentó “hay confusión en el camino y área de la psicología, no aterriza”; “existe conflicto en lo educativo y se puso límite a lo clínico, ya no más psicometría”.

En el bloque 5 de “Respuestas en común de los psicólogos por categoría” es necesario resaltar que en las categorías de planeación, atención, evaluación y vinculación con instituciones se presentaron datos que alcanzaron el 100% de coincidencia en por lo menos un bloque de respuestas, en la forma de planear antes del proceso de reorientación, la forma de atender a los padres, y el tipo de evaluación que aplicaba el psicólogo en el mismo periodo.

En cuanto a la problemática identificada hubo un 85.71% respuestas en común por parte de los psicólogos. En propuestas se obtuvo un máximo de respuesta en común del 77.77 % y en vinculación entre teoría y práctica del 87.5 %.

Las respuestas comunes tuvieron que ver con la trascendencia del cambio de modelo, las respuestas diferentes con la función del psicólogo y las sugerencias para fortalecer su función del en la USAER.

El porcentaje de respuestas en común del 11.11% correspondió a los aspectos de planeación, propuestas y vinculación entre teoría y práctica, la forma de planear antes del proceso de reorientación, la manera como afectó y favoreció el tipo de evaluación que el psicólogo desarrollaba, las estrategias y acciones que le han permitido definir su función en educación especial y el rescate del marco teórico que caracterizó su trabajo antes de 1993.

El porcentaje de 45% y 55%, acordó en los aspectos de atención, vinculación con instituciones, problemáticas identificadas, propuestas y vinculación entre teoría y práctica. En preguntas vinculadas a las características de atención a los maestros de aula regular, a la reorientación, a las diferencias de las instituciones con los que se establecía vinculación, a la definición de la importancia de la vinculación que el psicólogo establecía y al rescate del fundamento teórico que caracterizó su trabajo antes de 1993.

En el bloque 6 “Respuestas distintas de los psicólogos” el 87.5% presentó diferencias en problemáticas identificadas en la pregunta que indagó los aspectos sobre la trascendencia del cambio de modelo de atención en el trabajo del psicólogo.

Las respuestas que tuvieron menor porcentaje en cuanto a la diferencia fue de 11.11% ubicados en los temas de atención, evaluación, propuestas y vinculación entre teoría y práctica, en las preguntas sobre las características de atención a los maestros, a la reorientación, a las modalidades de atención que utilizaba, y a las diferencias fundamentales en el proceso de evaluación al hablar de un modelo clínico-asistencial por uno educativo, a la forma cómo afectó o favoreció el cambio de paradigma. Y en 5 de 6 preguntas de propuestas comentaron sobre estrategias y acciones que definen la función del psicólogo y su diferencia con otros fortalecer su función y el rescate del fundamento técnico que caracterizó al psicólogo antes de 1993.

En el bloque 7 de porcentajes de “Respuestas comunes de los psicólogos” se obtuvo que el porcentaje mayor de coincidencia correspondió al 9.94% de psicólogo entrevistados en cuanto al aspecto de planeación. El menor porcentaje de respuestas en común en cuanto a propuestas con 4.06%.

El porcentaje promedio de respuestas en común fue sobre problemáticas identificadas con un 7.26%.

En el bloque 8 de porcentajes de “Respuestas distintas de los psicólogos” se obtuvo lo siguiente:

El mayor porcentaje de respuestas distintas en cuanto a la de vinculación teoría y práctica con un 6.26% de porcentaje global.

El porcentaje menor de respuestas distintas sobre el aspecto de evaluación con 0.41% de porcentaje global.

Finalmente, respecto a problemáticas identificados se encontró el 3.73% como porcentaje promedio de respuestas distintas.

CONCLUSIONES

Retomando el objetivo planteado con el que se pretendió elaborar una propuesta sobre la redefinición de la función del psicólogo en el servicio de USAER en Educación especial de la SEP, se observó que fue posible construirla a partir de los datos reportados por los diez psicólogos que laboran en diferentes USAER de la Delegación Gustavo A. Madero.

Los aspectos centrales reportados en cada ámbito indagado, se señalan a continuación:

1. En el ámbito de planeación se observó un vacío en la forma cómo los psicólogos organizan el apoyo que ofrecen de forma escrita. No hay elaboración de un documento base en donde plasmen los propósitos de su intervención aún cuando exista el plan de trabajo de USAER que contiene el programa de apoyo interdisciplinario con el que se pretende que el psicólogo conjuntamente con los demás miembros definan la línea de acción y que como equipo desarrollarán en función de las necesidades y problemáticas encontradas en las escuelas regulares que apoyan.

Dicho vacío no es exclusivo de la práctica actual, de hecho aún antes de la reorientación no había una planeación como tal. La deferencia estriba en que el trabajo de gabinete que se realizaba en el CPP no consideraba como necesaria la planeación, ya que dependía de la evaluación de los alumnos a través de un proceso de psicodiagnóstico preciso y claro.

Desde este ángulo se observó una falta de claridad en el quehacer del psicólogo, aún cuando actualmente se tuvieran otras fuentes de información e interacción que permitieran una intervención más precisa. La demanda hacia el psicólogo rebasa las posibilidades de acción, por tener sólo cuatro escuelas que apoyan de manera itinerante.

2. En el ámbito de atención hubo aspectos compartidos con relación al trabajo realizado antes de la reorientación; es decir, había una definición de los aspectos que al psicólogo le tocaba atender; por ejemplo, problemas de aprendizaje, familiares y de conducta, ya sea reportados por los padres de familia y maestros y/o producto del proceso psicodiagnóstico. Por lo cual se establecieron estrategias que permitieron apoyar a los alumnos y padres de manera directa y brindar sugerencias a los maestros de manera indirecta, a través de un reporte psicopedagógico.

Se reconoció las ventajas de tener acceso directo a la escuela porque fue posible observar a los alumnos en su contexto, y escuchar de manera directa a los maestros de grupo. El gran problema es el proceso de reconocimiento que tiene el trabajo de la USAER y por consiguiente de los profesionales. En el caso del psicólogo existe una gran demanda colocada sobre el mito de que debe explicar todo lo que le pasa al alumno, solicitando respuestas rápidas y cambios visibles de acuerdo a las expectativas de padres y maestros, incluyendo a los docentes de la USAER.

3. El ámbito de evaluación fue el más polémico con relación a la especificidad que existía en cuanto a la utilización de una batería de pruebas que permitiera dar cuenta de ciertos parámetros para conocer y explicar al alumno. Esta situación se tornó ambigua, por momentos prohibida, sin presentar ninguna alternativa de evaluación ni rescate de elementos psicopedagógicos que posibilitaran explicar la situación del alumno en el contexto escolar.

La falta de claridad en torno a las necesidades educativas especiales es una constante debido a que se continúa centrando en el niño el problema. El psicólogo no ha podido construir una manera diferente de entender y explicar lo que acontece alrededor de la falta de aprendizaje del niño.

Se plantea y es vigente una crítica al psicólogo ¿de cómo traducir los resultados obtenidos de una batería de pruebas psicológicas y de una observación en términos de alternativas viables para el maestro en el aula?. De lo encontrado en las pruebas ¿ cómo saber quién es ese niño, cómo piensa, cómo aprende, qué sabe y qué siente?, para qué de ahí el maestro logre enseñarle. Estas preguntas siguen siendo materia pendiente para el psicólogo.

4. En el ámbito de vinculación con instituciones se encontró una coincidencia clara de que el niño y/o la familia puedan ser remitidos a cualquier institución asistencial y educativa en aras de apoyar el entendimiento de lo que acontece, situación que prevalece en la reorientación.

5. En cuanto a las problemáticas identificadas se consideró una limitante el cambio tan radical del modelo clínico al educativo y se reconocieran las ventajas de este último. Sin embargo se radicalizó al extremo de vetar las aportaciones que la clínica aporta a lo educativo, ante la necesidad de explicar y comprender a un sujeto. Se reiteró la “magia” de la que es depositario el psicólogo y su poder de “curar”, lo cual expresa la poca comprensión del trabajo psicológico.

Asimismo, se apela a la poca claridad en la determinación de las necesidades educativas especiales, preguntándose ¿Cuáles son los niños con NEE?.

Un factor que influye de manera importante en el aprendizaje del niño es la relación entre familia y escuela, cada vez más deteriorada y desgastada sobre todo por la falta de reconocimiento de los derechos y obligaciones del niño,

exigiéndose una a otra lo que ninguna aporta, sin compromiso por responsabilizarse de su quehacer.

De igual forma hay un deterioro en el proceso de gestión educativa que no permite la toma de decisiones de manera colegiada y comprometida que va, desde las autoridades educativas, hasta la comunidad escolar sin importar focalizar el aprendizaje de los alumnos como meta común. Esto prevalece en los psicólogos y se evita el compromiso conjunto que existe entre educación especial y educación regular.

De manera importante los diez psicólogos resaltaron la poca definición en su actuar, de ser y hacer.

6. En el ámbito de propuestas se sugirió reconsiderar el número de escuelas asignadas por psicólogo, ya que es muy poco el tiempo dedicado en un día por escuela. De esta forma se propuso que hubiera un psicólogo por escuela que contara con asesoría de psicología, lineamientos técnicos de la función del psicólogo, trabajo flexible sin negar el aspecto clínico con el fin de poder definir la importancia de su función.

7. Finalmente, en el ámbito de vinculación entre teoría y práctica se compartió el uso de un enfoque ecléctico que recuperara las aportaciones realizadas por Piaget, Freud y Vygotski, sin negar los aspectos de la neuropsicología.

Evidentemente el manejo de los enfoques del Plan y Programas de estudio de la educación básica, es necesario para la intervención que se fundamenta en el desarrollo de habilidades, capacidades, competencias, valores y actitudes que el alumno requiere aprender para enfrentar la realidad cotidiana.

De acuerdo con lo presentado hasta el momento y con base en los resultados obtenidos es posible corroborar lo expresado en la parte introductoria de este

trabajo, sobre la función del psicólogo desdibujada y sin especificidad por la diversidad de modelos en los que apoya su labor.

De igual forma la claridad que había en el marco teórico que sustentaba el trabajo psicológico se confundió con el del Plan y Programas de estudio, por la razón de que no hay una relación entre teoría y enfoque.

Como se afirmó inicialmente, la función del psicólogo como parte de un equipo de apoyo interdisciplinario perdió su especificidad, conforme lo expresado por los mismos psicólogos quienes, incluso, desarrollan también funciones de docentes y de apoyo, cuando tienen que cubrir dos plazas laborales.

Así como hubo acuerdo sobre la importancia de la integración educativa y las ventajas que la educación especial brindan como apoyo a la educación regular desde la USAER, en el mismo sentido, también hubo reclamo por la poca claridad institucional que existe sobre la función del psicólogo, quien ha sido sujeto y objeto de autoritarismo de jefes inmediatos o mediatos, y que se han atrevido a desaparecer su función en zonas geográficas completas en el Distrito Federal.

Un aspecto más que se confirma y se fortalece es el reconocimiento y ventaja de trabajar en y con la escuela en aras de promover un trabajo colegiado y de colaboración que mejore las condiciones para el aprendizaje de los alumnos con discapacidad y NEE. Aunque en este último caso aún hay necesidad de clarificarlo más, ya que todavía hay confusión en cuanto a los alumnos que debe apoyar la USAER y mucho más, con los que ameritan la intervención específica del psicólogo.

Se confirma la necesidad de la redefinición de la función del psicólogo en donde el contexto escolar sea una fortaleza para definir espacios de análisis e intervención más amplios, con base en la interacción, la relación entre iguales y el compromiso

mutuo, en aras de entender a un alumno con discapacidad y NEE y haciendo de la investigación-acción la tarea fundamental del psicólogo en educación.

De esta manera resulta contundente y convincente especificar con mayor claridad la función del psicólogo, respetando su formación profesional. Y confirmando su identidad como sujeto capaz de comprender el comportamiento humano.

Producto del presente trabajo y retomando el fundamento teórico desarrollado en el capítulo tres se explicita la propuesta sobre la redefinición de la función del psicólogo en Educación Especial.

“ Es un hecho el aporte que la psicología ha hecho y hace a la problemática escolar del niño, aporte que se expresa en un conjunto de planteamientos selectivos ***orientados a ubicar las causas de las dificultades fuera de la escuela*** (clasificaciones de niños por categorías: nivel alto, medio, bajo, borderline, débil, etc. o caracterizaciones de las patologías del aprendizaje: disléxicos, disgráficos, discalculicos, etc.) en vez de ubicarlas en la interacción alumno-sistema escolar “ (DGEE,1987, p.1).

La base de la redefinición del trabajo del psicólogo se fundamenta en el supuesto de que el niño que no se adapta a la escuela, no puede explicarse sin cuestionar a la institución y la práctica pedagógica. De esta forma la intervención del psicólogo se centra “ no en las características individuales de los niños, sino en la parte de responsabilidad que tiene la institución. Parte del principio de que la escuela tiene que integrar las diferencias sociales e individuales. Para ello el maestro necesita condiciones de preparación y materiales que ahora pocas veces tiene. El psicólogo entonces se pone al lado del maestro para observar conjuntamente y tratar de transformar la práctica pedagógica” (DGEE,1987, p.2).

Es responsabilidad de la intervención del psicólogo apoyar el desarrollo integral del niño y no etiquetarlo, acomplejarlo y seleccionarlo, es decir iniciar un análisis

crítico de los objetivos y resultados de un modelo de intervención centrado en las capacidades de los alumnos. “ Los psicólogos deben auxiliar críticamente los resultados de la intervención en la escuela” (DGEE,1987, p. 2).

En este marco un punto de partida fundamental para la reinversión del apoyo del psicólogo tiene que ver con la comprensión de la demanda. El psicólogo va a ser el objeto de una demanda más o menos formulada y explícita ante la que tendrá que ubicarse y a la que tendrá necesariamente que dar una respuesta. Este trabajo puede llevarle tiempo, y es fácil que a o largo de su colaboración tenga que **resituarse** a menudo.

La demanda es siempre inicialmente clínica. La escuela busca al psicólogo para que le ayude a resolver el problema de los niños difíciles. Y ello porque obstaculizan la labor cotidiana, crean conflictos que vienen a sumarse a los que ya genera la propia dinámica educativa y los propios de la Institución y a menudo los de las condiciones deficitarias de trabajo en las que se desarrolla. El conflicto con el niño, leído y analizado por uno o un grupo de maestros, es el motor que anima la búsqueda de ayuda del psicólogo.

Durante años, la expulsión fácil de la escuela, la marginación del niño en ella, han sido las soluciones más socorridas cuando los recursos a mano no se han mostrado eficaces para solucionar un problema concreto. Poco a poco, con los avances de la pedagogía y con la creciente conciencia de que la responsabilidad de las dificultades infantiles no recae exclusivamente sobre el individuo, se ha buscado la colaboración de aquellos que entienden los problemas de los niños (Renau, 1985). De este planteamiento subyace otro que responde a dos discursos que convergen en la demanda: el discurso clínico de que todo niño que no sigue o se adapta es un enfermo necesitado de especialista, y el discurso escolar de que el sistema escolar es bueno para los normales. En otras palabras de que el niño que crea problemas en la escuela, hay que curarlo porque está enfermo. De esta forma no hay que analizar la escuela y sí atender al niño. Los dos sistemas o modelos se conectan para formular una demanda de forma más o menos explícita.

Hay que señalar que estos discursos preexisten en la llegada del psicólogo. Están inmersos en el propio sistema educativo y en la mentalidad social. La presencia del profesional de la psicología no hace más que actualizarlos y expresarlos. (Renau, 1985).

La demanda es un acto de comunicación, en el que están presentes dos polos: el que formula la demanda y el destinatario de la misma. El primero formula de forma más o menos explícita una búsqueda de ayuda de acuerdo con la visión que tiene de su propio problema y del destinatario de la demanda. Y éste responde a ella de acuerdo con la concepción que tenga del conflicto planteado y de la imagen que tenga de su profesión.

Así, es competencia del psicólogo descifrar el sentido de la demanda y por supuesto hacerlo saber al maestro, concientizarlo sobre la solicitud que emite pero que en cierto sentido ignora. Es un punto de partida esencial tener claro cuál es el problema a enfrentar, para evitar disidencias, recriminaciones y censuras. Si la demanda no es clarificada no existe la menor posibilidad de lograr un quehacer interdisciplinario productivo y sensato (Maldonado, s/f).

Para poder clarificar la demanda es necesario tomar en cuenta:

- a) **La forma de la demanda**, si es clara o confusa, si se solicita la intervención para entender qué pasa o si se solicita que el psicólogo arregle la situación, si es abierta y específica o abierta y cambiante. En algunos de estos casos se requiere un trabajo de elaboración conjunta para ir perfilando su significado.
 - b) **El sujeto de la demanda**, la mayor parte de las reflexiones sobre la demanda y su significado proceden del campo de la psicología clínica, por lo que puede tener solo un ángulo desde lo individual, lo que lleva a
-

distinguir, si estamos ante una demanda individual (una persona a título individual respecto a aspectos inmediatos, directos y personales) grupal (formulada por un grupo de maestros o padres) o institucional (en cuanto al trabajo o conflicto institucional).

- c) **El significado de la demanda**, directamente vinculado a la forma en que se expresa, y a quien la expresa; éste es un primer nivel de interpretación y permite plantear la respuesta que hay que dar. Para comprender el significado es preciso preguntarse: ¿Qué se busca?, ¿para qué sirve esa demanda?, ¿qué funciones cumple individual e institucionalmente?. A menudo el significado de una demanda va descubriéndose y profundizándose a medida que se avanza en el diálogo y el intercambio progresivo.

Conviene destacar que cualquier demanda que se formule a nivel individual en una escuela está impregnada siempre de elementos institucionales.

- d) **El silencio y la palabra: la distancia entre la necesidad y la demanda**, toda palabra surge del silencio y modifica nuestra percepción de la realidad al señalarnos y poner de relieve algún aspecto de la misma. Focaliza la atención e indica un camino de actuación. Para orientar el camino en una institución, hay que comprender el significado de los silencios. Pero ¿cómo percatarse del silencio?, ¿cómo pensar que debería aparecer alguna demanda cuando ésta no aparece?, ¿qué debería aparecer? (Renau, 1985).

Es evidente que las preguntas así formuladas llevan en sí mismas unas respuestas. Sólo es posible darse cuenta de lo que falta cuando se conoce lo que debería estar y no está. Es decir, siempre se requiere de una referencia teórica, un modelo, o por lo menos a un determinado interrogante sobre algún aspecto del funcionamiento, para alertar sobre el silencio.

Con toda la relatividad que cualquier trabajo psico-social comporta siempre se hace una valoración de las necesidades de una institución, de un grupo humano o de una persona. Y se hace a partir de la sensibilidad y de las referencias teóricas. Y en la distancia existente entre la demanda y aquello que se opina que es una

necesidad, si sitúa el análisis. En la distancia entre la necesidad y la demanda es donde se sitúa el grado de conciencia de una institución sobre sus propios problemas (Renau, 1985).

En la experiencia concreta del psicólogo que trabaja en una escuela se pueden distinguir dos situaciones: la de aquél que trabaja *en* la escuela y por lo tanto penetra en la dinámica de ésta, y participa de ella desde el principio, y la situación de aquél que trabaja *con* la escuela desde fuera de la institución, situación preponderante en educación especial. El tiempo semanal que se vive en ella es definitivo para comprender la dinámica del trabajo que se genera, por lo que obliga al psicólogo a centrarse sólo en determinados programas, o bien trabajar de manera estructural.

Asimismo hay que tener presente que no hay una única modalidad de trabajo, sino múltiples. Aparte de la adscripción a una determinada teoría psicológica y la aplicación de unas determinadas técnicas, las diferencias más esenciales van a estar originadas por *el tiempo y el lugar* desde donde se esté trabajando.

La respuesta a la demanda

Un esbozo de la respuesta se halla ya inscrito en la lectura que se hace de la demanda y en la búsqueda del significado individual e institucional de la misma.

En primera instancia se aborda el primer momento de la respuesta para posteriormente plantear las formas de intervención psicopedagógica en la escuela.

La devolución de la demanda debe ser entendida como un proceso transformador y dinámico, que se inicia en el momento de la primera respuesta; dicho diálogo va a prolongarse y, con ello, a transformarse hasta que se halle una salida del tipo que sea a la problemática causante del malestar. Por ello, la primera respuesta contiene ya en su seno una determinada concepción de quién es un niño, una

escuela y los maestros. En definitiva, contempla ya una determinada concepción de la institución escolar y del lugar que ocupan determinados problemas en ella.

Enseguida se señalan algunas pautas orientadoras:

- 1) Hay que acoger siempre una demanda que señala, por si misma, la presencia de un conflicto, que a través del diálogo puede llegar a expresar con más claridad una necesidad. Es diferente ofrecer una respuesta precipitada e inmediata y llevar a la actividad con poco sentido. Tiene que quedar claro que el trabajo psicopedagógico o institucional empieza ya en el momento de la demanda. La demanda y su acogida, son el primer nivel de respuesta, es trabajo psicológico, que está definiendo un camino y empezando a transformar aunque discretamente la realidad.
 - 2) Se puede cuestionar conjuntamente con la persona, o el grupo que la formula, algunos aspectos de la demanda.
 - 3) La respuesta inicial debe tender a ampliar el campo de conciencia del problema.
 - 4) La respuesta puede ofrecer una mejor información sobre las posibilidades o recursos disponibles, recursos que a menudo se ignoran
 - 5) Con la ayuda de un diálogo, puede potenciarse los propios instrumentos de trabajo
 - 6) Apoya la toma de conciencia de los aspectos subjetivos que se ponen en juego en cualquier situación educativa.
 - 7) Ofrece soporte afectivo suficiente para que se puedan asumir aspectos del conflicto, que podrían quedar marginados o negados.
 - 8) Sugiere soluciones más generales, utilizando recursos que no reposan estrictamente sobre la capacidad o el acto profesional del psicólogo, y que a menudo están obstaculizados por la falta de comunicación.
 - 9) Ayuda a aceptar la parte de limitaciones que entraña todo trabajo y desculpabilizar ante los conflictos que resultan ser más amplios y sobredeterminados que lo que aparece cuando se está sumergido en ellos.
-
-

De esta manera se requiere complementar la perspectiva que ofrece el modelo clínico con las aportaciones que demanda el sistema educativo, explicándose así la relación entre ellos de la siguiente manera.

MODELO CLÍNICO	MODELO SOCIO-EDUCATIVO
Asistencial	Preventivo
Individualizado	Institucional o grupal
Patologizante	Noción de salud
Organicista	Bio-Psico-Social
Benéfico y graciable	Jurídico
Altamente tecnificado	Difusión de conocimiento
Puntual	Planificado

Figura 4 Los aportes que cada modelo da a la psicología y su relación que complementan su función en el ámbito educativo.

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ESCUELA DESDE LA USAER

Una técnica de trabajo representa siempre un compromiso entre un discurso teórico y conceptual y las necesidades generadas por la práctica.

La psicología que se realiza en la escuela, se halla ante dos discursos que preexisten a su presencia: el clínico, socialmente aceptado y reconocido y heredero directo de la práctica médica, y el escolar centrado en la instrucción y en el resultado individual (las calificaciones). Los dos discursos, presentan rasgos de una gran complicidad en el momento de formular su demanda a la psicopedagogía.

¿Cuáles pueden ser las formas de intervención psicopedagógica cuando el discurso subyacente es otro distinto? Un discurso que puede resumirse así:

Los problemas del niño, o de la relación educativa están determinados e insertados en un sistema más amplio en el que toman su significado. Hay que comprender el peso de este sistema al que se nombra como Institución. No se trata, por tanto, de aplicar técnicas clínicas o experimentales en otro concepto, ni de ayudar exclusivamente a los aprendizajes, sino que hay que realizar un trabajo con y en la institución escolar (Renau, 1985).

Los objetivos de este tipo de trabajo son: fortalecer, por distintos medios, el funcionamiento de la institución a fin de que sea capaz de afrontar sus responsabilidades colectivas y solucionar los conflictos que se le plantean en distintos niveles. Con ello puede la escuela mejorar notablemente su rendimiento y aproximarse a los propósitos educativos que le son propios. Y puede hacerlo de tal forma que favorezca la salud mental de todos sus componentes y de la comunidad en la que se halla inserta. Tanto si se parte del concepto de prevención, entendida como una actuación voluntaria y explícita sobre los mecanismos institucionales y pedagógicos, grupales o individuales. Y se parte además del concepto de trabajo psicopedagógico en la institución escolar, que plantea diversos niveles de actuación y formas y técnicas para abordar el trabajo.

Sólo con fines explicativos se realiza una división artificial con vistas a una mejor comprensión de los dos niveles de actuación que se proponen, dentro de toda institución educativa, el trabajo en la institución y el trabajo psicopedagógico.

1) *TRABAJO EN LA INSTITUCIÓN*

El trabajo institucional representa la posibilidad de que el psicólogo ayude al conjunto de la institución escolar a aceptar y analizar sus dificultades, sus formas de poder y su forma de relacionarse con el exterior. El psicólogo en este caso se

sitúa “fuera” y ayuda a este trabajo de concienciación, a través de actividades tales como:

- ✓ Ampliar el campo de conciencia colectiva sobre el hecho de formar un conjunto articulado con objetivos propios.
- ✓ Reconstruir y comprender la propia historia en tanto que grupo humano inmerso en condicionamientos sociales determinados y , en tanto que porta voz, de los conflictos y soluciones del conjunto de la vida institucional.
- ✓ Favorecer los mecanismo de comunicación interna y externa
- ✓ Flexibilizar y potenciar las formas de funcionamiento que posibilitan la adaptación a las necesidades que se generan tanto en su interior, como en el exterior.
- ✓ Realizar un Plan de trabajo de USAER lo más realista posible
- ✓ Colaborar en la producción de un trabajo colectivo útil a todos sus miembros (niños, maestros, padres y comunidad) y de acuerdo con los objetivos propios de la escuela: educar.

Todas estas actividades presuponen la posibilidad de establecer un largo diálogo, en el que el psicólogo sea escuchado y logre escuchar.

Para el desarrollo de este trabajo es necesario plantear dos planos distintos en el ámbito institucional. Uno, aquel que tiende a colaborar en la creación de mecanismos de funcionamiento que permitan una conciencia colectiva más clara de la propia institución, de sus conflictos y formas de resolverlos. Y otro, orientado a potenciar los recursos que la institución utiliza de una forma espontánea, fruto de los propios objetivos pedagógicos.

a) *Hacia la conciencia colectiva:*

1. La propuesta de un tiempo y un lugar para el intercambio. La posibilidad de llegar a disponer de un tiempo y un espacio para el intercambio y el diálogo es una condición mínima y a la vez fundamental en todo trabajo institucional que pretende alcanzar un mínimo de calidad. Todo proceso educativo presenta dificultades que le son inherentes. El niño es un ser en desarrollo y cambio constante, que arrastra un gran número de contradicciones y tensiones a las que el adulto está obligado a dar respuesta. Sólo la posibilidad de expresarse entre iguales, de intercambiar problemas y compartir experiencias permite cierta distancia y cierto descargo de la angustia que favorece un planteamiento más acorde con la realidad. Conseguir una comunicación objetiva –en un marco formal que permite cierta seguridad y libertad- forma parte de los objetivos que todo trabajo institucional debería proponerse.
2. La idea de propiciar desde cualquier forma en que se encarne la coordinación interna (por grado, grupo, ciclo) y los contactos con el exterior de la escuela. Contactos que no pueden quedar limitados a entrevistas individuales o grupales con los padres, sino que deben tener un ámbito más amplio y una forma más institucionalizada. El aislamiento conduce a acentuar los rasgos estrictamente instructivos de la educación y a hipertrofiar una imagen de los niños que sólo son considerados escolares y conocidos en función de su rendimiento. El intercambio con el medio ofrece un nuevo conocimiento de la realidad que envuelve la vida de los niños y que, tanto si es conocida como no por parte de los enseñantes, está presente y determina muchas de sus conductas. Las asociaciones de padres pueden, aunque el diálogo sea difícil, colaborar a una mejor comprensión de esta realidad. Ellos representan otros intereses ligados a la vida individual, y a la especificidad de cada individuo, a la fuerza estructurante de los lazos afectivos. Todo esto debe tener su voz en la Escuela. Y una voz escuchada.

3. Contribuir, por todos los medios posibles, a crear la conciencia de formar parte de un conjunto y crear con ello un determinado sentimiento de pertenencia. Sin este sentimiento el trabajo tiende a la mecanización, a la burocracia y en definitiva, no aporta placer ni es eficaz para quien debe beneficiarse en ella. El sentido de pertenencia se construye a partir de conformar un equipo de trabajo estable, con proyectos educativos comunes y el compromiso hacia el logro de los objetivos institucionales, teniendo como base mínimas condiciones para el intercambio y el diálogo, intentando que la historia de la institución esté presente en la mente de todos. Sólo la historia explica nuestra identidad actual. Y por ello hay que propiciar la identidad actual. El sentido de pertenencia a un conjunto, o a una comunidad debe traducirse en la búsqueda de líneas de trabajo común que hay que planificar en su aplicación temporal. Por ello es importante la visión de futuro y la participación en los proyectos. Una institución que no piensa en el futuro está abocada a la repetición mecánica, o en el mejor de los casos, a la improvisación constante.
4. Propiciar la circulación de la información y, en la medida en la que la prudencia lo aconseja, develar y poner en conocimiento de todos, los secretos de las técnicas psicológicas. Así, por ejemplo, en determinadas situaciones, no sólo es aconsejable, explicar los resultados de unas determinadas pruebas, sino quizás dejar asistir y comentar con otros profesionales el porqué de nuestras afirmaciones. Este hecho presenta una doble ventaja: aproxima la psicología a las necesidades de la pedagogía, y permite enriquecer las observaciones de ambos lados ante un hecho que ocurre en común.
5. Reconocer y promover una gestión interna flexible y con distribución de poder. Si bien se presentan dificultades inherentes a todo proceso de transformación, se pretende movilizar el funcionamiento autoritario entre los miembros de la institución y descentralizar el poder que podría producir una notable mejora en las relaciones entre adultos y un incremento en las

actividades renovadoras en cuanto a la pedagogía. Y en definitiva, un alto nivel de bienestar de todos los miembros de la institución.

b) Recursos existentes:

Es responsabilidad del psicólogo colaborar en la dinámica de la clase a través de:

- ✓ Contribuir con los maestros en la programación
- ✓ Valorar la adecuación de los programas y de sus contenidos de acuerdo con el nivel evolutivo del grupo-clase.
- ✓ Analizar los procesos psicológicos que subyacen a los aprendizajes con el fin de colaborar con mejor precisión en los programas

En cuanto a actividades colaterales, éstas dan la ocasión para reflexionar sobre el funcionamiento general. Así, el análisis de casos sobre los niños repetidores, por ejemplo, puede abrir un debate sobre la evaluación, programas, objetivos, significado que encierra para el niño repetir y la utilidad de esta decisión de acuerdo a las distintas edades de los niños.

Es necesario aprovechar los patios, como espacios para conocer a los alumnos y verlos en actividades distintas a las directamente instructivas. Los talleres, actividades manuales y plásticas y la hora de comer, pueden utilizarse como una nueva forma de valorar determinadas capacidades de los niños.

2. TRABAJO PSICOPEDAGÓGICO

Este trabajo señala lo directamente orientado a la acción educativa, y a los grupos de niños que asisten a la escuela. En la parte anterior, la reflexión se ha orientado a aspectos generales y estructurales de la dinámica institucional. En éste se

focalizan los que tienen por objeto las actividades pedagógicas y las relaciones educativas.

Como aspectos generales a considerar se encuentran:

- a) Que el trabajo psicopedagógico que se realiza desde la institución escolar corre dos grandes riesgos: el de realizarse de una forma rígida y altamente planificada, sin que por ello se adapte a todo lo cambiante y vivo que requiere la vida de una institución. O bien el de ir adaptándose constantemente a las demandas que aparecen quedando sumergido en una actividad fluctuante y desdibujada, que no satisface a nadie.
 - b) Que es importante por ello que haya un acuerdo, desde el inicio del trabajo sobre lo que se va hacer y lo que no.
 - c) Que el trabajo psicopedagógico debe responder a una determinada planificación que hay que respetar aunque sea de una forma flexible. Esta planificación es el resultado de las prioridades, expresadas a través del diagnóstico de necesidades y demandas, así como de los recursos materiales, de tiempo y humanos disponibles.
 - d) Que seguramente habrá necesidades que no sea posible cubrir, lo cual habrá que explicitarse al inicio del ciclo escolar, para evitar la imagen de omnipotencia que necesariamente va atraer decepciones a posteriori.
 - e) Que es importante considerar los recursos que prioritariamente respondan a la vida normal de la institución y a los recursos diarios.
 - f) Que las intervenciones de apoyo que realice la USAER a través del psicólogo se deberán realizar lo mas integradamente posible en la propia institución y con los propios medios, de forma que se eviten las situaciones marginantes y de fácil estigmatización. Esto implica una valoración de las necesidades, los recursos y la capacidad para asumir los problemas que tenga la institución.
 - g) Que el trabajo psicopedagógico debe ajustarse a los ritmos temporales de la vida escolar y estudiar a fondo las distintas necesidades que globalmente
-
-

se expresan a lo largo del curso. Es necesaria una valoración final y global de lo realizado, señalando los aspectos que se han logrado y aquellos que no. Esto permite ir integrando el trabajo psicopedagógico en el conjunto del trabajo de la escuela, esté o no el psicólogo.

2.1 LOS MOMENTOS CRUCIALES DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Existen momentos en los que hay que estar más atento a los procesos educativos que se generan en la escuela, y a los que quizá hay que darles mayor importancia, dada la fragilidad de los niños ante estas situaciones, señalándose algunos:

- a) ***De acuerdo con el momento del proceso evolutivo***, el momento del ingreso, el pase de un nivel educativo a otro y justo antes de acabar la educación primaria y de pasar a la educación secundaria.

En el ingreso se plantean problemas específicos como es la separación del medio familiar, el cambio de relaciones y de autovaloración que este hecho exige y el de habituarse a la convivencia con un gran grupo.

El cambio de un nivel educativo a otro viene marcado por el paso de una enseñanza instrumental a la adquisición de unos contenidos progresivamente abstractos y desligados de la experiencia inmediata; este hecho coincide con la presencia de varios profesores en vez de uno y de los inicios de la pubertad con la serie de problemas grupales y emocionales que este hecho conlleva, principalmente en el paso de educación primaria a secundaria en que los niños empiezan mentalmente a despedirse del marco escolar conocido y en general sienten temor por el futuro. A la vez este hecho coincide con un fuerte cambio a nivel emocional que suele interferir con los procesos de aprendizaje y con la aceptación de las normas escolares.

- b) **De acuerdo con los momentos del curso**, en el primer trimestre hay que centrar la atención en los procesos de adaptación mutua, favoreciendo el conocimiento entre los niños y de los maestros. En este aspecto hay que señalar la eficacia de las técnicas de observación sistemática y la construcción de dossier individuales. El estudio de las características de los grupos y la detección de los fenómenos que pueden conllevar un riesgo para la adaptación de todos los alumnos, así como la aceptación de los alumnos integrados con algún rasgo de discapacidad o necesidades educativas especiales, pueden beneficiarse con el apoyo psicopedagógico. Dentro de las técnicas a utilizar además de la observación y los dossier, están las entrevistas, las reuniones de maestros, el estudio inicial de algunas características de los grupos, las reuniones informativas y de intercambio padres-maestros y las reuniones sistemáticas con los maestros de aula regular y personal de la USAER, para compartir programas de trabajo y responsabilidades.

El segundo trimestre es el de la intensificación del trabajo escolar y en donde los niños pueden sentirse exigidos. En este tiempo es importante iniciar las entrevistas y diagnósticos psicológicos de aquellos niños que preocupan y devolver la información a padres y maestros. A la vez que hay que iniciar el apoyo psicopedagógico antes de que se pierda el ritmo de la escolaridad. Dentro de las técnicas para este período están: Orientación individual a petición de los maestros, de los padres y de los niños, trabajo con grupos-clase conflictivos, grupos –clase de alumnos con NEE y/ o discapacidad; apoyo psicopedagógico entre el docente de apoyo, psicólogo y profesor de grupo a pequeños grupos de acuerdo a la edad de los niños, con sus características y su situación de clase; atención a familias de manera conjunta con el docente de apoyo y profesor de aula regular.

El tercer trimestre se presenta como el momento de la conclusión del curso y la preparación para el otro. Las actividades deben dirigirse a acabar de clarificar lo que se va a hacer con cada uno de los niños; ver a quiénes les conviene repetir curso, o cuáles deben recibir un mayor apoyo de la USAER y específicamente del psicólogo. En este momento es cuando con mayor fuerza se requiere un estudio exhaustivo de la historia escolar e individual que sirva para orientar la solución.

Las historias escritas, resúmenes y fichas donde se registre la historia de niños y grupos, son actividades extraordinariamente útiles para evitar que los cambios de profesores que a menudo tienen lugar de un curso a otro no impliquen necesariamente un desconocimiento de la historia de los niños.

Dentro de las técnicas se encuentran las observaciones finales; revisión de los dossier; estudio individual de la situación de cada niño; orientación a padres de familia; reuniones con los padres; reuniones con los alumnos y colaboración en reuniones con el fin de que los intereses pedagógicos y conjuntos primen sobre los individuales.

- c) ***De acuerdo con las características de los niños o de los grupos.*** Hay niños que están en situación de riesgo de inadaptación o fracaso, a los que una intervención normalizada, realizada con instrumentos propios a la institución pueden ayudar. Vale aclarar que el trabajo psicopedagógico es una buena alternativa para estos alumnos y que debe realizarse de manera conjunta. Los maestros realizan a menudo aportaciones en el campo de la psicopedagogía que parten de sus propios recursos y de los de la psicología.

La redefinición desarrollada hasta el momento, producto de la investigación realizada permite concluir que para que la función del psicólogo en educación especial recobre sentido y sea resignificada es necesario:

1. Recuperar la importancia que tiene mirar no solamente a la discapacidad en sentido teórico, sino mirar a la persona, considerándola como sujeto con sus posibilidades y no poniendo la mirada ante sus incapacidades. Impulsar la inclusión supone un esfuerzo encaminado a la adaptación de los grupos diferentes; el impulso de una escuela para todos; un trabajo de acuerdo a las capacidades y posibilidades, bajo la responsabilidad de toda la comunidad educativa y no sólo de educación especial.
2. Recuperar y reconocer la aportación del modelo clínico para la comprensión del sujeto ante la necesidad de apoyar su adaptación al ámbito educativo, lo que implica necesariamente construir un puente entre el modelo clínico y el modelo socioeducativo, en donde la aportación de la psicología y la pedagogía se articula a través del trabajo interdisciplinario entre psicólogos y docentes que lo hagan posible a fin de favorecer el éxito escolar de los educandos.
3. Resituar la intervención psicopedagógica sobre dos líneas de trabajo fundamental: El trabajo en la institución que toca los aspectos generales y estructurales de las dinámica institucional para aceptar y analizar sus dificultades hacia la toma de conciencia y utilización óptima de sus recursos, situando como eje la comprensión de la demanda institucional y el trabajo psicopedagógico, dirigido a las actividades pedagógicas y a las relaciones educativas, bajo la aplicación de técnicas psicológicas que permitan apoyar el desempeño de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad en su interacción con la dinámica escolar.

Finalmente, frente al compromiso de continuar construyendo el papel del psicólogo en el campo de la educación es posible considerar las siguientes líneas de investigación:

Se propone desarrollar en mayor medida la especificidad de su función, en cuanto a lo siguiente:

- 1) Su papel real y formal (institucional) en educación especial
 - 2) El tratamiento de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales en el contexto de la educación regular.
 - 3) Su papel ante el reto de una educación inclusiva
 - 4) De mediador y constructor de un trabajo colaborativo entre educación especial y educación regular y
 - 5) Su participación en el equipo de apoyo interdisciplinario en el servicio de USAER de la Educación Especial.
-

BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, M. T. (1989)** Metodología de la observación en las ciencias humanas. Cátedra, España, 130 pp.
- Anzaldúa, A. R. (1992)** El papel de la transferencia en la comunicación educativa. UPN, México, pp. 201-208.
- Bassedas, E. y cols. (1991)** Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Paidós. Buenos Aires, pp. 170-195.
- Bateson, G. y cols. (1984)** Introducción a la pedagogía de la comunicación. Terra Nova, UAM-Xochimilco, México, pp. 120 pp.
- Bicecci, M. y otros (1991)** Psicoanálisis y Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México, 350 pp.
- Bleger, J. (1980)** “Cuestiones metodológicas en psicoanálisis”, en Ziziemsky, D. (Eds.) Métodos de investigación en psicología y psicopatología. Nueva visión, Buenos Aires, 150 pp.
- Coll, C. (1990)** Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós. Barcelona, 1990, pp.140-167; 153-173.
- Coll, C. (1992)** Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós, Barcelona, 220 pp.
- Coll, C. (1992)** “Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación”. En: Marchesi, Coll y Palacios (comps), Alianza , Madrid, 150 pp.
-
-

-
-
- Coll, C. (1997)** ¿Qué es el constructivismo?, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 62 pp.
- Coll, C. y Mordesi, A. (1995)** “Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo”. En. Álvarez, A. y Del Río, P. (Eds). Desarrollo psicológico y educación II, Alianza, Madrid, 141 pp.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación (1989)** Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. CONALTE. México.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación (1991)** Hacia un nuevo modelo educativo. CONALTE, México.
- DGEE, SEP (1980)** Bases para una política de educación especial. México, 33 pp.
- DGEE, SEP (1984)** Manuales de operación de los servicios de educación especial, México, 66 pp.
- DGEE, SEP (1984)** Lineamientos para la evaluación psicológica. Área de Psicología, México, 58 pp.
- DGEE, SEP (1991)** “La participación del psicólogo en educación especial”. Documento Interno del Departamento de Planes y Programas de Estudio. Inédito, 48 pp.
- DEE-SEP (1994)** “Proyecto general para la educación especial en México”. En Cuadernos de Integración Educativa No.1 México, 34 pp.
-
-

-
-
- Deveraux, G. (1973)** De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento, Siglo XXI, México, 331 pp.
- García, C. Y Cols. (2000)** La integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias. SEP, México, 203 pp.
- García, V. y González, M. (1992)** Evaluación e informe psicopedagógico. Eos, Madrid. , Vol. I, pp.166-171.
- Hernández, G.J. (1999)** “La evaluación del aprendizaje y la zona de desarrollo próximo”. En: Rivera, M. A. y cols. Memoria del V Simposio: Psicología Educativa en Educación Básica. Colección archivos, num. 7, UPN, México, pp. 171-185.
- Hymán, R. (1972)** Carácter de la investigación psicológica. Unión tipográfica. Hispano Americana, México, 85 pp.
- López, M. (1995)** “Diversidad y cultura: Una escuela sin exclusiones”. Revista Kikirikí. No.38., Sevilla, MCEP, pp. 26-38.
- Maldonado, H. s/f** Crítica a la práctica del psicólogo educativo. Mecanografía, pp. 1-16.
- Marosi, E. (1990)** “Trastornos del aprendizaje”. Revista Ciencia y Desarrollo. Vol. XVIII, num.105, pp. 112-118.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990)** Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales. Alianza, Madrid, 428 pp.
-
-

-
- Páez, R. (1990)** “En torno al vínculo pedagógico. Características, limitaciones y expectativas de una experiencia educativa”, en Biccaeci, M. y cols. (Eds.) Psicoanálisis y educación. Facultad de filosofía y letras. UNAM, México, pp.125-135.
- Páez, R. (1991)** “El salón de clases: un mundo de sujetos”: en Rueda, M. y cols. El Aula Universitaria. Aproximaciones metodológicas. CISE-UNAM, México, pp. 327-336.
- Poder Ejecutivo Federal (1995)** Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, México.
- Poder Ejecutivo Federal (2001)** Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, México.
- Poder Ejecutivo Federal (2001)** Programa Nacional de Educación 2001-2006.
- Postic, M. (1982)** La relación educativa. Narcea, Madrid. pp.114-127.
- PNUD/UNESCO/UNICEF (1990)** Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtién Tailandia.
- PNUD/UNESCO/UNICEF, Banco Mundial (1990)** Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. UNICEF. House Three United Nations Plaza, Nueva York.
-

-
- Renau, D. (1985)** ¿Otra Psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario. Ed. Cuadernos de Pedagogía/22. Laia. Barcelona 159 pp.
- Rivera, L. y cols. (1999)** “Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias sociales”: Con una pequeña ayuda de mis compañeros. En: Memoria del V Simposio: Psicología Educativa en Educación Básica. Colección archivos, num.7 , UPN, México, pp.189-198.
- SEP-DGEE (1987)** Suplemento Cultural del Boletín Informativo de la Dirección General de Educación Especial. “Acerca del papel del Psicólogo en la Escuela”. Vol. 1 No. 5, Enero México, D. F. 2 pp.
- SEP (1993)** Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México, 21 pp.
- SEP (1993 a)** Ley General de Educación. México, p. 56 .
- SEP-Departamento de Educación Especial (1990)** “Asesoría a distancia. Teoría Psicogenética”. Documento de trabajo No.3, USED, Jalisco, p. 22.
- SEP-DEE (1994)** “Proyecto general para la educación especial en México”. Cuaderno de integración educativa No.1, México, p.34.
- SEP-DEE (1994)** Proyecto general para la educación especial en México. Cuaderno de integración educativa No.4, México, p.18.
-

SEP-DEE (1998) Reorientación de la Educación Especial en México.
DEE, México, p. 38.

SEP-DEE (2003) Educación especial en el Distrito Federal. Educación con calidad. “Una escuela para todos”.México, p. 73.

SEP/ Dirección General de Investigación Educativa (2001) Proyecto de investigación e innovación: Integración educativa. México, p. 41.

Schmelkes, S. (1996) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.
OEA-SEP, México, 134 pp.

SNTE (1994) “Propuestas para asegurar la calidad educativa”. En Antología de educación especial. (1996), SEP-SNTE, México.

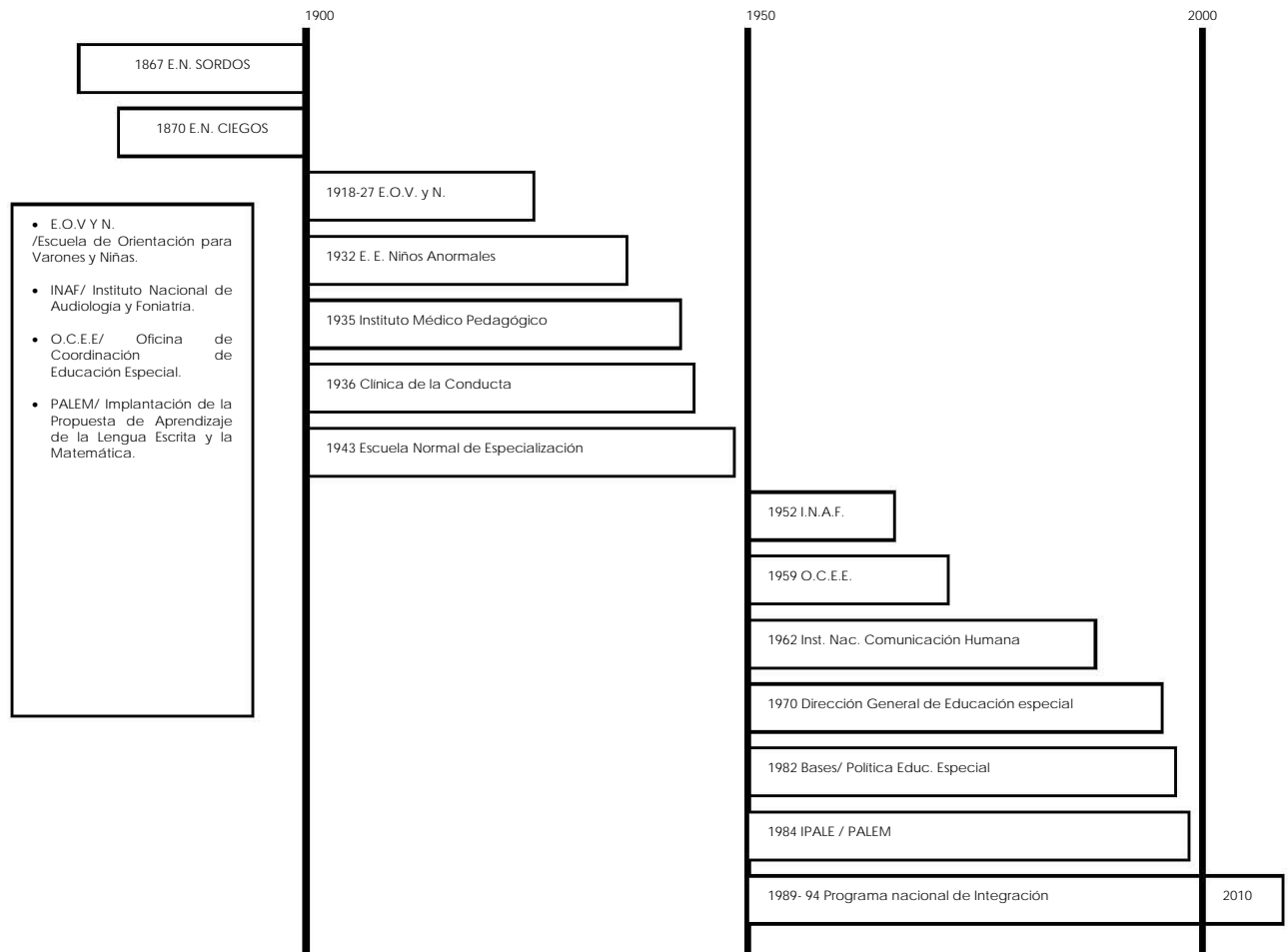
Toledo, G. M. (1998) La escuela Ordinaria ante el niño con necesidades especiales. Santillana. España, pp.78-88.

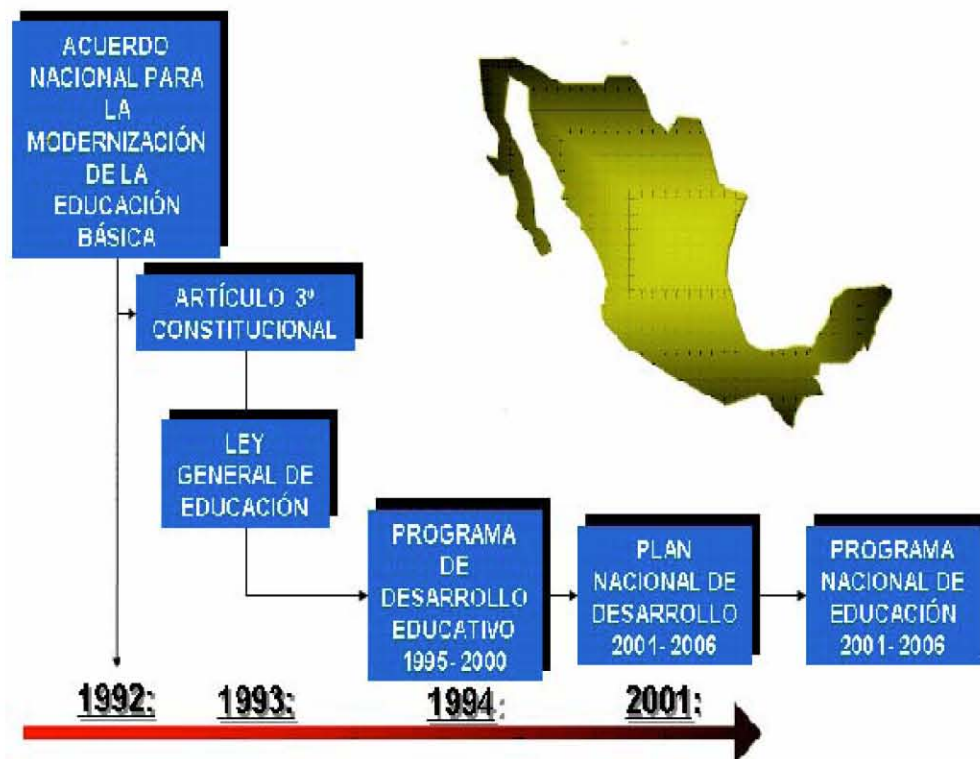
UNESCO (1994) Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, p.11.

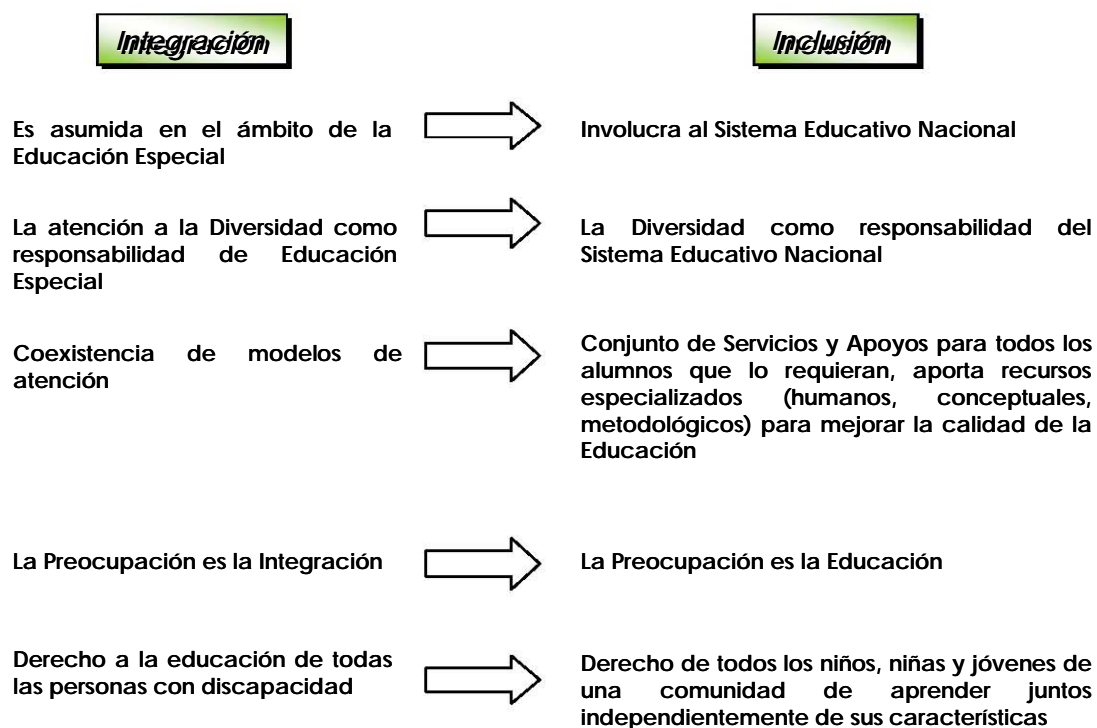
Vygotski, L . (1979) “Interacción entre aprendizaje y desarrollo”, en: L.S. Vygotski. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica, Barcelona, pp.123-150.

Ziziensky, D. (1980) Métodos de Investigación en psicología y psicopatología. Nueva visión, Buenos Aires, 150 pp.

ANEXOS

(ANEXO 1)**CRONOLOGÍA DE LOS PRINCIPALES AVANCES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO**

(ANEXO 2)**PROCESO DE LA REORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO**

(ANEXO 3)**PROCESO DE TRÁNSITO DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO**

(ANEXO 4)**LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE.**