

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA (EDUCACIÓN ESPECIAL)
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**EDUCACIÓN ESPECIAL Y APTITUDES SOBRESALIENTES:
ESTUDIO DE CASO EN UNA PRIMARIA DE VALLE DE CHALCO**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA (EDUCACIÓN ESPECIAL)**

PRESENTA

PEDRO CAMARGO NAVA

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

MÉXICO, D. F.

MARZO, 2013



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.

En México, los servicios de Educación Especial han tenido cambios importantes desde su instrumentación, para la atención de alumnos que presentan alguna excepcionalidad. Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) buscan orientar, capacitar y asesorar a las escuelas de educación básica, para lograr la inclusión educativa de los alumnos, entre ellos los que presentan aptitudes sobresalientes; ello, con base en un modelo de atención que no siempre se lleva a la práctica. Para analizar el proceso de evaluación de una alumna con aptitudes sobresalientes, inscrita en la educación primaria regular, desde el modelo oficial de los servicios de Educación Especial en el Estado de México, participaron de forma voluntaria una alumna remitida por probables aptitudes sobresalientes, su madre, personal directivo, docente y equipo de USAER. La muestra fue no probabilística intencional, el estudio de campo exploratorio, con un diseño mixto. Se utilizaron instrumentos formales e informales. Los principales resultados, fueron: 1) se identificó que la evaluación de la alumna, siguió un proceso organizado e interdisciplinario, con la participación activa y comprometida de los profesionales de educación especial y regular, apegado al modelo oficial; 2) se identificaron fortalezas y debilidades en los tres contextos evaluados. Es urgente que en la práctica de las escuelas de educación primaria regular, se cristalicen las pautas de atención que el modelo establece, referentes a la evaluación de alumnos con aptitudes sobresalientes, necesarias para diseñar e instrumentar la intervención.

Palabras clave: Servicios oficiales de educación especial, aptitudes sobresalientes, escuela primaria regular, evaluación inicial y psicopedagógica.

Special Education services in Mexico have gone through important changes since they were first implemented, especially for exceptional students of any kind. Regular Education Support Services Units (USAER by its acronym in Spanish) aim at guiding, training and advising elementary schools, in order to promote the students' inclusion, especially of those with gifted abilities. These goals are achieved through an attention model that is not always implemented. In order to analyze the assessment process of a girl student with gifted abilities, enrolled in the regular elementary system, the official model of the Special Education Services in the State of Mexico was used. The study was conducted with the voluntary participation of a girl student with potential gifted abilities, her mother, school directors, teaching staff and USAER equipment. The sampling method was intentional non-probabilistic, the field study was exploratory with a mixed design. Formal and informal instruments were administered. The major findings were the following: 1) the student's assessment was an organized and interdisciplinary process adhering to the official model, with the active and committed participation of regular and special education professionals; 2) strengths and weaknesses were identified in the three contexts that were assessed. It is imperative for regular elementary schools to implement the attention guidelines established by the model regarding the assessment of students with gifted abilities, necessary to design and implement intervention plans.

Keywords: government-provided special education services, gifted abilities, elementary schools, initial and psycho-pedagogical assessment.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes de la UNAM que en este proceso me brindaron la oportunidad de reconocer y hacer valer mi formación académica y personal.

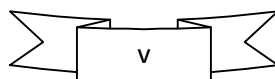
A los compañeros de la USAER No. 44 que me apoyaron en todo momento para la realización de este trabajo.

A mi padre, madre y hermanos por motivar este esfuerzo, brindarme su apoyo incondicional y por confiar siempre en mí.

A la Dra. y amiga María del Pilar Roque Hernández cuyo apoyo y colaboración fue fundamental para la realización y conclusión de esta tesis, por fortalecer en cada momento la motivación por investigar y esclarecer las ideas en mi práctica laboral.

A la Dra. Guadalupe Acle Tomasini por brindarme la oportunidad de acercarme a este campo de la psicología y enriquecer mi trabajo con su profesionalidad y experiencia académica.

A Antonia, Trinidad, Sandra, Alejandro, Alfredo, Paulina y Leonardo por compartir su presencia en esta vida, motivarme a lograr algo más como parte de su familia y concluir lo que se emprende por difícil que fuere.



A Alexa, Allison, Osiris, Sofía Kamila y María Fernanda por ser un motor motivacional para dejarles un legado que las incentive en sus estudios futuros.

A mis amigos por estar siempre presentes en este proceso y darme la fortaleza y ánimos para concluirlo.

A la Profra. Ma. Estela Reyes Galeana, Directora de la USAER No. 44, por brindarme su incondicional apoyo como compañera y amiga para iniciar y concluir este trabajo.

Y especialmente... para todas las personas que han dejado huella en mí... personal, académica y laboralmente por su importante aportación para la elaboración y culminación de este trabajo.

Contenido

| | Pág. |
|---|-----------|
| Resumen | i |
| Agradecimientos | v |
| Tablas y Figuras | xi |
| Introducción | xiii |
| | |
| LOS ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES Y SU EVALUACIÓN DESDE LAS USAER | |
| EDUCACIÓN ESPECIAL Y CATEGORÍAS DE ATENCIÓN | 1 |
| Concepto | 1 |
| Categorías de atención | 2 |
| Estadísticas internacionales | 6 |
| Estadísticas nacionales actuales | 7 |
| ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES (AS) | 8 |
| Concepto | 8 |
| Caracterización | 11 |
| Modelos teóricos sobre aptitudes sobresalientes | 12 |
| Modelo Psicosocial | 14 |
| REGLAMENTACIÓN QUE SUSTENTA LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL | 16 |
| Internacional | 16 |
| Nacional | 18 |
| REESTRUCTURACIÓN, REORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS CON AS POR LOS SERVICIOS OFICIALES DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO: LAS USAER | 23 |
| Antecedentes | 23 |
| Proceso de atención de la USAER | 27 |
| Impacto de la reestructuración de los servicios educativos en EE, en las estadísticas nacionales para la atención de alumnos con AS | 33 |
| Críticas documentadas en cuanto a los servicios de la USAER | 35 |

| | |
|--|-----------|
| EVALUACIÓN: ELEMENTO EDUCATIVO FUNDAMENTAL PARA ATENDER A LOS ALUMNOS CON AS | 46 |
| La evaluación | 46 |
| Concepto desde el enfoque ecosistémico | 46 |
| Tipos | 49 |
| Evaluación psicopedagógica para alumnos con AS en las escuelas de educación regular | 51 |
| Aspectos a valorar en la evaluación psicopedagógica | 52 |
| Informe psicopedagógico de alumnos con alumnos AS: áreas a evaluar | 53 |
| | |
| EVALUACIÓN DE UN CASO CON AS POR LOS SERVICIOS DE USAER EN UNA PRIMARIA PÚBLICA | |
| | |
| OBJETIVO GENERAL | 57 |
| | |
| OBJETIVOS PARTICULARES | 57 |
| | |
| TIPO DE ESTUDIO | 57 |
| | |
| DISEÑO DE INVESTIGACIÓN | 57 |
| | |
| MÉTODO | 57 |
| Contexto | 57 |
| Escenario | 58 |
| Participantes | 60 |
| Materiales | 61 |
| Para la evaluación inicial | 61 |
| Con el docente y directivo | 61 |
| Para la evaluación psicopedagógica | 61 |
| Con la alumna | 61 |
| Con la madre | 62 |
| Con la docente | 63 |
| Procedimiento | 64 |
| RESULTADOS | 65 |
| Categoría 1. Proceso de evaluación | 65 |
| Evaluación inicial | 65 |
| Descripción del proceso | 65 |
| Resultados del caso en la evaluación inicial | 67 |
| Evaluación psicopedagógica | 68 |
| Descripción del proceso | 68 |
| Resultados del caso | 72 |

| | |
|---|------------|
| Categoría 2. Fortalezas y debilidades de los contextos en la evaluación | 82 |
| Contexto escolar | 82 |
| Contexto familiar | 86 |
| Contexto individual | 88 |
| DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 91 |
| REFERENCIAS | 105 |
| APÉNDICES | |
| A. Entrevista de expectativas a padres | 115 |
| B. Guía de selección de instrumentos para la evaluación psicopedagógica | 117 |
| C. Guía de observación de estilo de aprendizaje | 118 |
| D. Formato de informe psicopedagógico | 123 |

Tablas y Figuras

| | Pág. |
|--|------|
| Tablas | |
| 1. Total de alumnos atendidos en México por categoría: 2010 - 2011 | 7 |
| 2. Servicios de Educación Especial 2000-2006 | 24 |
| 3. Alumnos inscritos en dos ciclos escolares. Turno vespertino. | 59 |
| 4. Alumnos identificados por la USAER en dos ciclos escolares | 59 |
| 5. Datos significativos de la alumna M | 73 |
| 6. Resultados de M en la competencia curricular | 74 |
| 7. Resultados de M en la competencia cognitiva | 75 |
| 8. Resultados de M en la competencia socio-adaptativa | 77 |
| 9. Fortalezas y debilidades de M | 79 |
| 10. Necesidades educativas especiales por competencia | 80 |
| 11. Sugerencias para la intervención del caso derivadas de la evaluación psicopedagógica | 81 |
| 12. Fortalezas y debilidades de la organización escolar durante la evaluación | 82 |
| 13. Fortalezas y debilidades de la docente de grupo durante la evaluación | 84 |
| 14. Fortalezas y debilidades del personal de USAER durante la evaluación | 85 |
| 15. Fortalezas y debilidades de los padres de familia durante la evaluación | 87 |
| 16. Fortalezas y debilidades de M durante la evaluación | 88 |
| Figuras | |
| 1. Proceso de atención de alumnos con NEE en escuelas de educación primaria. | 31 |
| 2. Pautas para la evaluación inicial de alumnos con AS. | 66 |
| 3. Pautas para realizar la Evaluación Psicopedagógica. | 69 |
| 4. Estructura para elaborar el Informe psicopedagógico. Basado en "Formato de informe psicopedagógico", Dirección USAER No. 44, 2008b. | 71 |
| 5. Representación grafica de la figura humana realizada por M | 76 |

Al realizar pautas de investigación hacia un determinado objeto de estudio, es necesario considerar la naturaleza y esencia del fenómeno a estudiar. A lo largo de la historia de la Educación Especial (EE), se han tratado de averiguar nuevas y mejores pautas de atención para los alumnos que presentan condiciones excepcionales, en pro de su mejor desarrollo en la sociedad.

A partir de realizar el diagnóstico de necesidades de atención de los individuos, en la EE se ha visto que no es fácil identificar las diversas implicaciones que este diagnóstico genera. Al retomar datos estadísticos en fuentes “confiables”-- como las del Instituto Nacional Estadística, Geografía e Informática y los informes anuales de gobierno--, se puede vislumbrar que en general, la incidencia de la población que requiere de la atención en el nivel de educación especial es prominente. En este sentido, tendríamos que referirnos a dos términos: la incidencia y la prevalencia. La incidencia es la que se define al contar el número de individuos que se incluyen en una categoría durante un periodo, que puede variar con el transcurrir del tiempo sólo si se especifica en categorías y años; y la prevalencia, referida al número total de individuos que están en una categoría dada en un momento particular para una población (de forma global).

En los últimos años, ha surgido en México la inquietud y urgente necesidad, de dar atención a los individuos con requerimientos especiales en todos los ámbitos, no sólo en el educativo sino también en el social, económico y cultural. Ello, a partir de los datos de prevalencia que aporta la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2000 en Díaz, 2010) los cuales demuestran que aproximadamente 12.28% de la población en edad escolar, requiere de este tipo de atención por presentar alguna excepcionalidad: 10% discapacidad y 2.28% aptitudes sobresalientes.

A pesar de ello, en México no es clara la visión de cómo actuar ante esta problemática. No se ha tenido un abordaje claro, congruente y preciso para solventar la necesidad de dar atención a los individuos excepcionales, ya que, de cierta forma, no es “redituable”, lo que tiene que ver con factores económico-políticos. Es por este motivo, que en la mayoría de los niveles educativos, con base en el presupuesto asignado y la visión económica global que se mantiene en el ámbito mundial y nacional, se descuida la atención a la población en edad escolar. También es claro que desde esta visión económica global, no se tenga considerada una cultura educativa adecuada a sus necesidades, lo que afecta a modalidades educativas como la EE, así como a grupos vulnerables como lo marcan los preceptos legales internacionales; entre ellos, los que presentan alguna excepcionalidad, las mujeres, niños y los que habitan en países en vías de desarrollo industrial.

A pesar de lo antes mencionado, en México se han atendido a los individuos que requieren de los servicios de EE; no obstante, su evolución desde 1914 ha sido gradual, en la atención a su objeto de estudio creándose nuevos servicios, aunque mínimos, que han ganado adeptos, espacios y compromisos. De esta evolución en la EE, se han desprendido ciertas necesidades de atención que se solventan

principalmente a partir de la investigación, en su campo de acción. Se pueden contar diversas áreas de acción, pero en la actualidad, las prioritarias son: investigación, prevención, intervención y evaluación. La investigación ha sido primordial, ya que sin ésta no se avanzaría en la generación de nuevos conocimientos y por consecuencia, no se actualizarían sus métodos en su campo de acción. Sin embargo y para actualizarse, la EE ha tenido grandes desventajas; una de ellas, refiere a que en México no existe una tradición de investigación educativa, no sólo en la modalidad del ámbito de atención que nos compete, sino también en otros niveles y modalidades educativas.

Dentro de la investigación, se puede mencionar que existen escasos trabajos realizados desde enfoques distintos (cuantitativos, cualitativos o mixtos) para reconocer la realidad en la atención oficial que se dirige a alumnos con excepcionalidad dentro de las escuelas de educación básica primaria en México. Específicamente, es indudable que se hace necesario abrir camino en el entendimiento de cómo se da la atención a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) que presentan aptitudes sobresalientes (AS), para que de esta manera, se puedan analizar, comprender y proponer nuevos enfoques de atención o para retroalimentar los existentes a partir de la evidencia.

Al hablar de investigaciones sobre la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes y específicamente, sobre la evaluación oficial que se propone institucionalmente que debe realizarse para ellos, podemos decir que no se han llevado a cabo los esfuerzos necesarios; como mencionamos anteriormente no es redituable, debido a que nuestra política educativa no se ha caracterizado por la evaluación de sus procesos de atención. La política educativa en nuestro país, está, históricamente sustentada en resultados de cada sexenio y no en procesos continuos evaluados, en donde se les de seguimiento permanente.

A pesar de todo esto, desde el año 1994 en la EE, en colaboración con la Educación Básica, se han dado cambios importantes para responder a la atención de alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, condición, trastornos generalizados del desarrollo y con aptitudes sobresalientes. En específico, se ha considerado importante la atención de alumnos con necesidades educativas especiales que presentan aptitudes sobresalientes desde la legislación del artículo 41 de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012), en las Normas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regularización y Certificación en la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2010b) y en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002).

Con base en esta legislación educativa, las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se crearon para orientar, capacitar y asesorar a las escuelas de educación básica para lograr la integración e inclusión educativa de los alumnos con requerimiento de los servicios de EE y considerar sus características,

estilo de aprendizaje, así como su motivación para aprender. Las USAER (SEP, 2006a) tienen como misión primordial ofrecer apoyo, asesoramiento y orientación a la escuela de educación básica para la atención de alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas tanto a discapacidad como a aptitudes sobresalientes, en pro de su integración educativa. Por este motivo es de vital importancia que estas unidades, doten a las escuelas, a su personal y padres de familia, de estrategias para atender a aquellos alumnos que presentan estas características. Al hablar de la atención específica de estudiantes que presentan aptitudes sobresalientes, las USAER retoman, en general, el mismo modelo de atención que se considera para atender a aquellos con discapacidad u otra condición.

A nadie sorprende que el alumno con aptitudes sobresalientes, por su capacidad, realice las actividades muy fáciles y rápidamente, por lo que siempre parece ser exitoso, sobre todo en el campo intelectual. Esto lo hace aparecer ante los demás, como niño o joven “muy maduro”, principalmente por su forma de pensar y entender el mundo, atribuyéndosele mayor edad de la que en realidad tiene. Pareciera por ello, que no requiere de los servicios de EE: además y por otro lado, a pesar de que en el campo cognoscitivo sobresale, su experiencia emocional no aventaja a su edad, por lo que puede seguir inmaduro en muchos aspectos; de ahí que con frecuencia, exista incompatibilidad entre su desarrollo emocional y el intelectual.

En relación con la atención de estos alumnos que presentan aptitudes sobresalientes, la escuela de educación básica regular, necesita de información, capacitación y asesoramiento sobre las pautas de atención que se requieren para ofrecerles educación con calidad, que propicie su integración o inclusión educativa y tome en cuenta el Plan de Estudios 2009 de educación básica primaria. No es de sorprender, que las pautas o fases de atención establecidas por la SEP (2006) en las que se debe llevar un acompañamiento mediante asesoramiento y orientación a docentes de grupo por parte de la USAER, sean desconocidas y/o no practicadas por los docentes regulares y/o los profesionales de Educación Especial, lo que pone a los alumnos en una mayor desventaja para lograr su normalización e inclusión social. Al respecto, la SEP (2006) propuso las siguientes etapas o fases de atención para los alumnos con NEE que presentan discapacidad y específicamente, para los que manifiestan aptitudes sobresalientes:

- Detección inicial o exploratoria.
- Análisis, con el maestro de aula, de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo.
- Evaluación más profunda de algunos niños y niñas.
- Proceso de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico.
- Elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada.
- Puesta en marcha (intervención).

- Seguimiento y evaluación.
- Detección permanente.

En este sentido, según la SEP (2006) se hace indispensable que la escuela de educación básica ofrezca apoyos diversos a estos alumnos identificados con aptitudes sobresalientes, ya que muchos de ellos presentan deficiencias en la escuela debidas a malos hábitos de estudio--entre ellas poco compromiso con las tareas asignadas, actitud indiferente ante tareas que ya domina e impaciencia ante el trabajo propuesto en equipo que provoca calificaciones bajas--, lo que influye en que fracasen en algunas materias o en diversas situaciones de la vida. Lo anteriormente señalado agudiza su problema, porque no necesariamente están conscientes de sus habilidades, o bien, bajo determinadas circunstancias, existen posibilidades de que no desarrollen todo su potencial, pues no se les ofrece apoyo con los medios adecuados. En otros alumnos con esta característica, sus valores y actitudes pueden ser divergentes, es decir, muy diferentes de los que la sociedad espera o establece, lo que provoca incompreensión, rechazo, desmotivación y discriminación por parte de las personas con las que se relacionan.

En la atención a estos alumnos y dentro de la educación oficial, se hace indispensable seguir el modelo designado para ellos, en el cual se retomen pautas psicopedagógicas como: evaluación inicial, detección, determinación de necesidades, elaboración de la planeación, intervención y evaluación-seguimiento. Dichas pautas, están establecidas en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006a). El modelo del cual se parte, se basa en una explicación ecosistémica, en donde se deben tomar en cuenta las circunstancias contextuales y variantes necesidades que experimenta el alumno, además de que retroalimenta su proceso de atención al retomar su contexto escolar, familiar e individual (SEP, 2006a).

Al hablar específicamente de la evaluación, como un proceso indispensable en el contexto educativo, ésta constituye un elemento que apoya la identificación permanente de las circunstancias contextuales y variantes necesidades que experimentan los alumnos, además de que retroalimenta al proceso de atención, pues permite modificar la intervención, según corresponda. Para realizar la evaluación con alumnos de los que se sospecha la presencia de AS, se precisa: tener claridad acerca de lo que se va a evaluar; considerar que la evaluación es un proceso continuo que implica la capacidad para observar, anotar, interpretar y planificar; contar con un profesional que tenga la capacidad de interpretar correctamente los resultados y planificar de acuerdo con éstos; que la evaluación ayude a desmitificar las condiciones y características de los alumnos identificados y aborde la diversidad al tomar en cuenta el contexto específico en que se presenta.

Por lo tanto, los docentes de grupo así como los profesionales de EE, deben comenzar por evaluar el desarrollo de los niños; los padres, deben participar en la evaluación y es preciso comenzar con conocer lo que saben de su hijo, qué es capaz

de hacer o no éste; la evaluación, por otro lado, debe ser efectuada en un entorno donde el niño se sienta a gusto; se debe recabar información de diversas fuentes, al utilizar varios instrumentos y debe considerar todas las áreas del desarrollo del niño. La evaluación, debe tener como principal objetivo educar a las personas del entorno acerca de las necesidades de desarrollo del niño, y debe ser empleada como una herramienta de planeación y capacitación permanente.

De esta forma, la evaluación es un proceso idóneo para recabar y operativizar información específica y precisa de una realidad sensible, con el objetivo de encontrar conocimientos científicos de ella. Esta información, en la evaluación educativa, no sólo debe obtenerse del alumno en cuestión, sino también de las múltiples interrelaciones que tiene éste con el contexto escolar (Ibar, 2002). Con respecto al docente de grupo, es indispensable señalar que en el proceso de evaluación, es un participante clave, ya que desde el inicio del ciclo escolar, es quien observa al alumno: cómo participa, se integra y realiza sus producciones, manifestando actitudes, conocimientos y habilidades en el contexto áulico.

Al seguir el modelo para atender a alumnos con NEE asociadas a aptitudes sobresalientes y al retomar el Plan de Estudios actual (SEP, 2009b) se contribuye a ofrecer calidad educativa y determinar las pautas educativas elementales para que éstos potencialicen sus capacidades en el ámbito de la escuela regular de educación básica. El asesoramiento de tipo colaborativo constante entre educación especial y escuela regular es importante, para que de manera conjunta se logre atender las necesidades de alumnos que presentan NEE asociadas a aptitudes sobresalientes y se manifieste calidad educativa e impacto social, basándose en las premisas educativas primordiales al respetar la diversidad que existe en las aulas de educación básica.

Dentro de dichas premisas, una de las más importantes es contar con profesionales de la educación comprometidos y capacitados para atender los diversos estilos, ritmos y capacidades que presentan los alumnos que cursan la educación básica. En este orden de ideas, tanto los docentes de grupo como los integrantes de los servicios de apoyo como las USAER, deben tener objetivos compartidos que les permitan otorgar los apoyos necesarios a los alumnos con excepcionalidad dentro de sus grupos de referencia. Es necesario que estos profesionales de educación básica y especial, conozcan la forma más adecuada para llevar a cabo la evaluación de alumnos que presentan AS, y esto contribuya a una atención adecuada.

Con respecto a lo anterior, es indiscutible que en cada una de las etapas de atención que se siguen de forma oficial en las escuelas regulares, con respecto a los alumnos con AS, los docentes de grupo y profesionales de las USAER participen de manera conjunta; si esto no se hace, se corre el riesgo de atender a los alumnos sin un sustento fundamentado ni una práctica educativa, lo que rompería con la idea de proporcionar estrategias precisas para con estos alumnos.

Desde la implementación de las USAER para apoyar a las escuelas de educación básica, se han hecho diversas críticas ante los resultados que en general estos servicios han obtenido. Muchas de ellas, se refieren a la forma y modelo que tienen para sustentar la atención de los alumnos que lo requieran; por ejemplo, el que la evaluación psicopedagógica que se realiza, no se sustenta en instrumentos formales, lo que le resta valor a las conclusiones que se obtienen. Es indispensable por este motivo, contar con investigaciones que permitan analizar la práctica que realizan los profesionales de los servicios de USAER en pro de los alumnos que requieren los servicios; ello implica, analizar la participación de los docentes de grupo y de los integrantes de las USAER con base a la reglamentación oficial para atender a alumnos, como aquellos que presentan aptitudes sobresalientes y necesidades educativas especiales. Otra crítica importante que se les ha hecho, es que en general, no se logra el acompañamiento al docente de grupo para que en conjunto, se identifiquen las estrategias indispensables para atender a los alumnos.

Críticas como las anteriores, no pueden generalizarse, debido a que cada escuela, las personas y las condiciones que en ella existen son únicas; que cada USAER, tiene en lo particular, profesionales únicos con una forma particular de retomar los lineamientos oficiales además de su idiosincrasia para participar y colaborar ante el reto de la integración e inclusión educativa. Las críticas en general, se han hecho con base en investigaciones particulares, momento en que no deben dejarse de lado, los criterios oficiales existentes para atender a los alumnos con AS que presentan necesidades educativas especiales. Es indispensable por este motivo, conocer cómo se realiza el proceso de atención, las etapas que se siguen y la reglamentación que sustenta a estos servicios de educación especial, para con base en ello, retroalimentar la práctica oficial y favorecer la evolución de estos servicios y como consecuencia, mejorar la atención de alumnos los que lo requieran, así como la de los docentes de grupo y padres de familia.

A partir de lo señalado, el presente trabajo tuvo como objetivo analizar el proceso de evaluación de una alumna con Aptitudes Sobresalientes inscrita en la educación primaria regular, a partir de su realización y desde el modelo oficial de los servicios de Educación Especial en Valle de Chalco, Estado de México. Particularmente, se buscó identificar las pautas de evaluación inicial y psicopedagógica que realizaron los profesionales de los servicios de USAER, para determinar la presencia de aptitudes sobresalientes; se caracterizó la práctica de los profesionales en educación regular y especial a partir de su participación en la evaluación; y, se analizaron las fortalezas y debilidades de los contextos escolar, familiar e individual que contribuyeron a esta evaluación. Para lograr contextualizar este objetivo, el trabajo se presenta en dos apartados.

En el primer apartado, se abordan aspectos teóricos y conceptuales relativos a: educación especial y sus categorías de atención; los alumnos con aptitudes sobresalientes, los modelos de atención y se subraya el modelo psicosocial; la reglamentación internacional y nacional que sustenta los servicios de educación

especial; la reestructuración, reorganización y atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes por los servicios de educación especial oficiales en México, en particular, en las USAER; y por último, se incluye lo que corresponde a la evaluación y en específico a la evaluación psicopedagógica, como elemento educativo fundamental en el marco de los servicios oficiales, para la atención de los alumnos con AS.

En el apartado dos, se presenta propiamente el trabajo de investigación desarrollado; por lo que se menciona la forma en que se abordó en la práctica, la evaluación de una alumna con base en el modelo oficial para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a AS; se mencionan los resultados del caso en donde se analizó y describió el proceso de evaluación inicial y psicopedagógica, sus fortalezas y debilidades; por último, se incluyen también, la discusión de los hallazgos y las conclusiones a los que se llegó con base en el caso descrito; finalmente, se incluyen las referencias y apéndices.

Los alumnos con aptitudes sobresalientes y su evaluación desde las USAER

Educación Especial y categorías de atención

Concepto

En el tiempo actual, hablar de Educación Especial (EE) implica tomar en cuenta los cambios que ha experimentado, su conceptualización y objeto de estudio. La explicación y entendimiento de lo que es la EE en el siglo XXI, debe ser analizada y criticada constructivamente, para que se pueda lograr un mejor acercamiento a su campo de estudio. La sociedad ha cambiado en sus formas y prácticas de hacer educación; asimismo, en la EE se han modificado sus perspectivas y paradigmas de estudio. Como mencionó Mateos (2008, p. 5) al hablar de EE se deben "...tener presentes los cambios experimentados en dicho campo, iniciando con los términos de educación especial, discapacidad, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales (NEE) y, por supuesto, normalidad, tan comunes en el lenguaje educativo contemporáneo".

La EE ha pasado durante su institucionalización por varios cambios conceptuales, por lo regular derivados de la política educativa internacional y nacional que prevalece en los diferentes contextos históricos en los que se le ha definido. Es por este motivo, que a la EE se le ha conceptualizado desde diversas aristas o matices, algunos generales y otros particulares. Para Sánchez Marzano (1994) la EE es una disciplina con un objeto de estudio propio y con un alto desarrollo teórico y práctico. En este sentido, EE como disciplina, debe ajustarse a su campo de acción y puede establecer criterios teórico-metodológicos en la atención de su objeto de estudio. La conceptualización de lo que es esta disciplina, trastoca diversas modalidades y particularidades para su estudio. La EE suele ser un amplio campo teórico y de acción, por el cual su explicación no se debe parcializar para su estudio a un sistema educativo en particular.

Por su cuenta, Sánchez, Cantón y Sevilla (1997, p. 1) delimitaron a la EE como la instrucción que se otorga a personas con necesidades especiales de educación, que sobrepasan los servicios de la clase regular. En este orden de ideas, "...es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a los niños y jóvenes que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación parcial o general en su desarrollo debido a causas orgánicas, psicológicas o de la conducta".

Para Puigdellivol (1998) la EE es la atención que se presta a los alumnos con NEE, que va más allá de la que habitualmente cubre el centro escolar: es un servicio integrado en la escuela, dentro de una visión comprensiva de educación obligatoria, a partir de que:

- ❖ La mayor parte de la atención de alumnos con NEE es eficaz, cuando se presta el apoyo adecuado en las escuelas regulares.
- ❖ La atención a los alumnos con NEE, debe considerarse como un proceso de investigación.
- ❖ La educación y la escuela especial, están en un proceso de reestructuración. Se requiere de una mayor presencia dentro del sistema de la educación regular, tanto de los servicios de tiempo completo como de apoyo.

Para Shea y Bauer (2003) la EE es, en esencia, un subsistema o modalidad de la educación general o regular que apoya a los aprendices con NEE. Con respecto a esto, Shea y Bauer especificaron que es la parte de la educación general, que proporciona servicios a los individuos que no se ajustan al sistema; es decir, a los niños o adultos que difieren de la norma o estándar. Como la delimitan los anteriores autores, puede afirmarse que internacionalmente, se ha conceptualizado a la EE como la educación dedicada a la atención de la excepcionalidad de las personas o alumnos.

Al respecto, Gargiulo (2012, p. 9) menciona que la EE es la “instrucción especialmente diseñada para atender las necesidades únicas de un individuo identificado como excepcional”; este autor, aclara que tener una discapacidad o condición especial, no significa que automáticamente se necesite de EE: ésta es apropiada sólo cuando las necesidades del alumno o alumna no pueden ser atendidas con el programa de educación general. El mismo Gargiulo menciona que esta educación, es pertinente dentro de las escuelas regulares para que los individuos que la requieran, potencialicen sus capacidades dentro de las aulas ordinarias mediante apoyos específicos para que puedan aprender.

Como hemos revisado, el concepto de EE se ha utilizado usualmente para nombrar a la educación diferente de la regular u ordinaria. Sin embargo, esta educación actualmente es prioritaria en la educación regular, ya que al cambiar la política educativa internacional hacia la atención a la diversidad, la EE ya no es un tipo sino una modalidad de la educación regular u ordinaria. Actualmente hay que hacer hincapié en que, la EE es para aquellas personas excepcionales incluidas quienes presentan discapacidad o aptitudes sobresalientes (AS), que tienen dificultades para incorporarse o mantenerse en las escuelas regulares por presentar algún retraso o desviación parcial o general en su desarrollo, incluidos en ésta, alumnos con AS.

Categorías de atención

La EE, según Mateos (2008) debe verse en función de la transformación del sistema educativo, de sus cambios y de la atención a la diversidad, como una fuente de enriquecimiento en nuestra sociedad. Para Gargiulo (2012) una categoría no es

más que una etiqueta asignada a individuos que muestran características o rasgos comunes; de ahí que la EE atiende a personas con alguna excepcionalidad, esto es, quienes difieren del estándar de normalidad de una comunidad, como pueden ser personas con alguna discapacidad o aquellos que sean sobresalientes o talentosos. En la Ley Pública de Estados Unidos (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA, 2004, en Gargiulo, 2012, p. 10) se identifican las siguientes 13 categorías de discapacidad: autismo, ceguera-sordera, retraso en el desarrollo, problema emocional, impedimentos auditivos que incluye sordera, retraso mental, discapacidades múltiples, impedimentos ortopédicos, otros impedimentos de salud, discapacidades de aprendizaje específicas, habla o impedimentos del lenguaje, daño cerebral traumático e impedimentos visuales, que incluye ceguera.

Ahora bien, en México la EE ha pasado, al igual que en otros países, por diversos cambios, lo que ha impactado en las categorías de atención que se establecen; su conceptualización y objeto de estudio ha dependido regularmente de lo que universalmente está en boga. La atención a personas con requerimientos de EE se inicia en nuestro país, según la SEP (1922) en el siglo XIX (1867) con la creación de la Escuela Nacional de Sordos. También, según Baas (2010) en el mismo año se crea la Escuela Nacional de Ciegos, durante el gobierno de Benito Juárez García. En este tiempo, la EE se concebía sólo para atender a individuos con sordera o ciegos.

Posteriormente, según la Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Educación Especial (SEP-DGEE, 2010) pioneros de la talla de los doctores Santamarina, González, Solís y el maestro Aguirre, se dieron a la tarea de apoyar la apertura de más instituciones especializadas y de promover ante las instancias gubernamentales la expedición de leyes que sustentaran políticas educativas que ofrecieran mayor apoyo a este sector de la población. Cada uno de estos personajes, logró en su tiempo y ámbito, abrir caminos hasta entonces no considerados. La EE en los inicios del siglo XXI, ya tenía definidas otras categorías de atención, entre ellas encontramos, según Menéndez de la Peña (1906, en SEP-DGEE, 2010) las de:

- ❖ Anormales físicos.
- ❖ Anormales sensorios.
- ❖ Anormales intelectuales.
- ❖ Anormales en su sistema nervioso.
- ❖ Anormales pedagógicos.

La SEP-DGEE (2010) documentó que en 1942, como resultado de la reforma a la Ley Orgánica de Educación vigente, se creó la Escuela de Formación Docente para Maestros de Educación Especial, impartándose las especialidades en la educación de deficientes mentales y de menores infractores; asimismo, para 1945, se agregaron las carreras de maestros especialistas en la educación de ciegos y de sordos y simultáneamente se continuó con la creación de escuelas en diversas partes

de la república, al atender cada vez a un mayor número de niños y jóvenes que lo demandaban. En el mismo documento de SEP-DGEE, se indicó que en estos años, con base en la necesidad de capacitar a más personas, ya que se carecía de recurso humano, es que se da una apertura para preparar a personas que atendieran a esta población. Es por esto, que en el año 1943, se creó la Escuela Normal de Especialización.

En 1953 se iniciaron los servicios escolares en el Centro de Rehabilitación del Sistema Músculo-Esquelético, su función era atender a niños con problemas del aparato músculo-esquelético. En esta década, también se creó la oficina de Coordinación de Educación, cuya misión fue regular las instancias que daban atención a niños con discapacidades y a instituciones para la formación de maestros especialistas en la atención a la población con discapacidad. En este tiempo, la EE tenía un campo de acción más diverso que al inicio del siglo; sin embargo, su atención se priorizaba regularmente, a individuos que tenían ceguera, trastornos en sus movimientos corporales y sordera (SEP-DGEE, 2010).

En la década de los 60' (SEP-DGEE, 2010) se instalaron diversas escuelas a lo largo de la República Mexicana, donde se atendían diversas categorías y la Escuela Nacional de Especialización reforma sus planes y programas. Es en esta década, cuando las categorías se definen de manera más amplia: deficiencia mental, trastorno de audición y lenguaje, menores infractores e inadaptados sociales, lento aprendizaje y ceguera. Con respecto a esto, la EE se identificaba como la encargada para la atención clínica-asistencial de estas problemáticas o anomalías, sin ser todavía regulada por el sistema educativo en su totalidad. Desde mediados del siglo XX hasta 1970, según la misma SEP-DGEE, la EE se regía bajo un modelo asistencial, el cual consideraba al individuo como minusválido e impedido para realizarse de forma independiente y por este motivo, había la necesidad de ampararlo; regularmente, las instituciones creadas para su atención estaban ubicadas en hospitales, conventos o asilos.

Es según SEP-DGEE (2010) que hasta 1970 se crea por decreto, la Dirección General de Educación Especial, como una instancia que debía organizar, administrar y vigilar el sistema federal de este tipo de instituciones y la formación de docentes especializados. Este hecho, marcó un parte-aguas en la historia de la EE en nuestro país, pues le subyace el reconocimiento del gobierno a la necesidad de atender a esta población, rescatándola de la marginación y procurándole un contexto educativo adecuado. También impactó a los docentes, pues constituyó el comienzo de la sistematización y coordinación de acciones a nivel nacional que desemboca en un crecimiento muy significativo de la cobertura ofrecida hasta entonces.

Para la Secretaría de Educación Pública y el Fondo Nacional para Actividades Sociales (SEP-FONAPAS, 1981) entre 1966 y 1979, se crean Coordinaciones de Educación Especial en las entidades federativas, con la finalidad de acercar los apoyos y la asesoría al personal en servicio. A finales de esta década, aparecieron el

proyecto de grupos integrados en nivel primaria y las Escuelas de Educación Especial. En este lapso de tiempo, la EE tenía como categorías de atención prioritarias (SEP-DGEE, 2010) las siguientes:

- ❖ Deficiencia mental.
- ❖ Trastornos de la audición y lenguaje.
- ❖ Trastornos de la visión.
- ❖ Trastornos del aparato locomotor.
- ❖ Inadaptados sociales, menores infractores y adultos delincuentes.
- ❖ Otras que requieren pedagogía especial (problemas de aprendizaje).

En 1980 las coordinaciones existentes de EE, se convierten en Jefaturas de Departamento las cuales dependían técnicamente, de la Dirección General de Educación Especial. El soporte técnico que tenía EE, a cargo de su directora Margarita Gómez Palacios, se adelantó al enfoque educativo de entonces, y desarrolló una Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (Gómez Palacios, 1988a) y otra para la iniciación a las Matemáticas (Gómez Palacios, 1988b) que fueron hasta el 2006, un referente esencial de los libros de texto de español y matemáticas de Educación Básica. Sin embargo las categorías y prioridad de atención en EE no variaron mucho a la anterior década (SEP-DGEE, 2010). Algunas categorías se especificaron y otras cambiaron de nombre:

- ❖ Deficiencia mental.
- ❖ Trastornos de la audición y lenguaje.
- ❖ Impedidos motores.
- ❖ Trastornos visuales.
- ❖ Problemas de aprendizaje.
- ❖ Problemas de lenguaje.
- ❖ Problemas de conducta.

Según el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PFEEIE) (SEP, 2002a) a comienzos de la década de los 90´, hubo un cambio global, que impactó a nuestro sistema educativo nacional y sobre todo a EE; ésta, comenzó a proporcionar servicios educativos más completos a los niños con diferente discapacidad. En esta década, se elaboraron leyes para establecer un sistema que abordara adecuadamente las necesidades de estudiantes que precisaran de EE. Este nuevo modelo, cambió el rol de los estudiantes con necesidades especiales y de los docentes de EE, en un esfuerzo para proveer la mejor educación para todos los estudiantes, independientemente de su discapacidad. Las categorías de atención para la EE, eran las siguientes:

- ❖ Discapacidad intelectual.
- ❖ Discapacidad motora.
- ❖ Sordera.
- ❖ Ceguera.

- ❖ Sordo-ceguera
- ❖ Baja visión.
- ❖ Hipoacusia.
- ❖ Discapacidad múltiple.
- ❖ Trastorno generalizado del desarrollo, especificándose en: Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado.
- ❖ Trastorno por déficit de atención: especificándose en prevalente a la inatención, con hiperactividad y el mixto.
- ❖ Discapacidad psicosocial.
- ❖ Aptitudes sobresalientes (se siguió el trabajo hasta mediados de esta década, como grupos CAS, esto es, con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes).

En la actualidad, las categorías de atención de la EE en México, según las Estadísticas registradas por la Dirección General de Educación Especial y del PFEEIE (SEP, 2002a, 2011) son las siguientes:

- ❖ Discapacidad intelectual.
- ❖ Discapacidad motriz.
- ❖ Sordera.
- ❖ Ceguera.
- ❖ Sordo-ceguera
- ❖ Baja visión.
- ❖ Hipoacusia.
- ❖ Discapacidad múltiple.
- ❖ Trastorno generalizado del desarrollo.
- ❖ Trastorno por déficit de atención.
- ❖ Discapacidad psicosocial.
- ❖ Aptitudes sobresalientes.

Estadísticas internacionales

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde 1983, ha recabado información sobre la atención de alumnos en el mundo, que pertenecen a alguna de las categorías que apoya la EE; la Organización Mundial de la Salud (en Díaz, 2010) ha validado estos datos y para el año 2000 como dato estadístico internacional, apuntó que los alumnos con discapacidad constituían el 10% de la población total mundial (cerca de 600 millones de personas) y que específicamente, los alumnos con AS conformaban el 2.28%. Es decir, existían en ese momento más alumnos identificados con discapacidad que atender, que alumnos con AS, ello con una diferencia de 7.62% de la población total identificada.

Para autores como Shea y Bauer (2003) la población mundial en edad escolar que presenta AS, oscila entre 3 y 5%. Por su parte, Reis y Renzulli (2003) consideraron que existen del 10 al 15% de la población de alumnos en edad escolar con AS. Para Clark (2008) aproximadamente de 3 a 5% de alumnos en edad

escolar, son talentosos. Por último, la Asociación Nacional para Alumnos Superdotados en Estados Unidos (Gargiulo, 2012) considera que aproximadamente 6 millones de niños en ese país, son superdotados y talentosos, lo que equivale al 6% de la población escolar. Estas variantes en la estadística internacional, remiten a la forma en que se realizan los estudios, así como al hecho de que las muestras en poblaciones, varían de acuerdo con la política que ejerce cada país para la identificación de estos alumnos. Por otro lado, es necesario mencionar que también estas estadísticas, dependen del criterio conceptual que se considere al catalogar a un alumno con AS.

Estadísticas nacionales actuales

En nuestro país, en cuanto a la atención de alumnos que requieren de EE, en el PFEIE (SEP, 2011b) para el ciclo escolar 2010 – 2011 (Tabla 1), se manifiesta atención a todas las categorías enunciadas y se observa mayor cobertura a los alumnos con AS, que a quienes presentan discapacidad intelectual o motriz. En este periodo, el aumento en la atención de los alumnos AS, se ha derivado de las pautas generadas para atender prioritariamente a esta población, además de la que presenta discapacidad.

Tabla 1

Total de alumnos atendidos en México por categoría: 2010 - 2011

| Categoría | Alumnos atendidos | Porcentaje del total atendido |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Aptitudes sobresalientes | 165,865 | 53.99 |
| Discapacidad intelectual | 91,703 | 29.85 |
| Discapacidad motriz | 16,003 | 5.21 |
| Hipoacusia | 8,409 | 2.73 |
| Sordera | 5,617 | 1.82 |
| Discapacidad múltiple | 5,289 | 1.72 |
| Trastorno generalizado del desarrollo | 4,724 | 1.53 |
| Baja visión | 4,206 | 1.36 |
| Trastorno por déficit de atención | 2,499 | .81 |
| Ceguera | 1,615 | .52 |
| Discapacidad psicosocial | 1,008 | .32 |
| Sordo - ceguera | 220 | .07 |
| Total | 307,158 | 100 |

Alumnos con Aptitudes Sobresalientes (AS)

Concepto

A lo largo de la historia, las diversas culturas en general y los educadores del mundo en particular, han desarrollado diferentes concepciones en torno a lo que se considera como “normal”: condiciones, actitudes, aptitudes, atributos o características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica, o sea, lo que se espera de alguien en un determinado contexto o sociedad.

Al respecto, es importante recordar que se ha definido en el uso de la estadística, la curva de la Distribución Normal (Campana de Gauss), para dar validez a las investigaciones al tomar como base atributos, características o condiciones en las personas o individuos. Esta distribución, es frecuentemente utilizada en las aplicaciones estadísticas y su propio nombre indica su extendida utilización, justificada por la frecuencia o normalidad con la que ciertos fenómenos tienden a parecerse en su comportamiento a esta distribución.

De manera específica, en el siglo XX, fue donde florecieron diversos modelos teóricos y los consecuentes abordajes pedagógicos, de los alumnos “diferentes” por exceso, o sea, cuyas características y desempeños difieren de los de la mayoría “por sobrepasar” a la media por sus características intelectuales, creativas, artísticas e incluso por sus conocimientos y habilidades en diferentes áreas de conocimiento. Al respecto, Vega (1932, en Castanedo, 1997) mencionó que la palabra *superdotado*, se utilizó desde la década de los 30´ en algunos artículos publicados y desde ese tiempo, competía con otros términos para identificar a alumnos excepcionales que sobrepasaban lo esperado.

Aunque cotidianamente educadores, psicólogos, padres y hasta los propios estudiantes manejan toda una serie de categorías para referirse a las manifestaciones escolares y sociales excepcionales de los seres humanos, hay mucha confusión entre conceptos, máxime cuando éstos se entrelazan con otros que también lo son, como creatividad, inteligencia, motivación y aptitud por mencionar algunos. De entre estos términos como: superdotados, sobresalientes, talentosos, precoces y excepcionales, es necesario para el interés de nuestro estudio, destacar a los tres más frecuentes en los ámbitos internacional y nacional, en particular: “superdotados”, “talentosos” y “con capacidades o aptitudes sobresalientes”.

Como *Talentosos*, el Ministerio de Educación y Cultura de España (2000) los define como aquellos alumnos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. Desde este punto de vista, se puede hablar de los siguientes talentos: verbal, matemático, académico, social, motor, artístico, musical y creativo, entre muchos otros.

Al respecto, Bloom (1985) mencionó que existen cuatro áreas básicas de talento en los seres humanos:

(1) Atlético o psicomotor: que involucra coordinación motora fina y habilidades en el uso del cuerpo, entre otras.

(2) Estético, musical y artístico: que incluye la percepción sensorial-estética y un tipo particular de coordinación motora, además de adiestramiento de ojos y/o oído para responder a cuestiones particulares y a sonidos.

(3) Desarrollo cognitivo o intelectual: que se denota en el énfasis sobre una base de conocimientos y de habilidades particulares, formas de pensamiento y acercamiento a problemas sociales, técnicos y científicos.

(4) Relaciones interpersonales: que se manifiesta en la calidad de la interacción con otras personas y la habilidad para empatizar con el otro y para ayudarlo a solucionar problemas personales o profesionales.

Según Benito (2002) un *superdotado* es aquel individuo que cumple con tres criterios:

1. Una sobredotación intelectual caracterizada por un funcionamiento *intelectual* significativamente superior a la media, entendiéndose como tal, un cociente de inteligencia (CI o equivalente de CI obtenido por la evaluación de uno o más tests de inteligencia normalizados) de 130 ó más puntos.

2. Esta sobredotación intelectual, se debe asociar a una mayor madurez en los procesamientos de información (memoria visual y percepción visual), desarrollo de la capacidad meta-cognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), *insight* en la resolución de problemas, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y talento.

3. La sobredotación intelectual debe manifestarse durante su etapa de desarrollo, lo que implica que se revele al tomar en cuenta aspectos o habilidades, desde la concepción y hasta los 18 años.

Para Shea y Bauer (2003) los aprendices sobresalientes, creativos y talentosos, se distinguen de sus pares por sus potencialidades en las áreas de desarrollo socioemocional, lenguaje y cognitivo, así mismo mencionaron que entre el 3% y el 5% de la población total en Estados Unidos, tienen tendencias sobresalientes. El término sobresaliente, se usa para catalogar a un alumno que destaca de los demás, con un alto CI, su desempeño en las áreas académicas es excepcional y su rendimiento escolar está más adelantado que los de sus pares regularmente dos o

más grados, al considerar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Los mismos Shea y Bauer, mencionaron algunas características y roles socioemocionales más comunes en estos alumnos:

- ❖ De perfeccionamiento, que combina la omnipotencia inicial con el posterior desarrollo de la conciencia.
- ❖ De niño-adulto, donde combina el sentimiento de omnipotencia con un objetivo poco realista de independencia total.
- ❖ De ganador de la competencia, al combinar sentimientos de omnipotencia con el deseo de ganar a los demás.
- ❖ De excepcional, donde el sentimiento de omnipotencia permanece como una fuerza arrasadora que detiene el crecimiento normal.
- ❖ De autocrítico, que se obsesiona con el desarrollo de la conciencia.
- ❖ De integrado, que se manifiesta por las fases típicas del desarrollo social y emocional.

Con respecto al concepto de *Capacidades y aptitudes sobresalientes*, en México la SEP (2006) ha adoptado un concepto muy amplio al referirse a esta condición que engloba, a todos aquellos alumnos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en algún campo del quehacer humano; por lo que sus aptitudes, no siempre están directamente vinculadas con los contenidos escolares, por lo que se les otorga un tratamiento pedagógico diferenciado y que por lo mismo, tienen NEE. Los campos del quehacer humano que aborda esta concepción, son:

a) Científico-tecnológico. Que abarca las áreas lógico-matemáticas, física, química, biología y geografía.

b) Humanístico-social. Que considera las áreas de las ciencias sociales, educación cívica y ética, entre otras. Considera el estudio de la cultura, los acontecimientos y los problemas sociales; y guarda una estrecha relación con la inteligencia intrapersonal e interpersonal, propuestas en la *Teoría de Inteligencias Múltiples* de H. Gardner (1994).

c) Artístico. Que incluye la expresión y apreciación de las siguientes áreas: musical, corporal y danza, plástica y teatro.

d) Acción motriz. Que comprende expresiones de la actividad física como los juegos motores, actividades físicas y los deportes en general.

Para Piirto (2007, en Gargiulo, 2012) las personas con aptitudes sobresalientes, son aquellos que en su aprendizaje tienen características como: memoria superior, poder de observación, curiosidad, creatividad y la habilidad de

aprender materias relacionadas con la escuela en forma rápida y precisa con mínimo esfuerzo y repetición; Piirto mencionó también, que estos alumnos tienen derecho a una educación diferenciada según sus características debido a que todos los niños tienen derecho a ser educados según sus necesidades.

Por último, Gargiulo (2012) menciona que un alumno con aptitudes sobresalientes es quien posee alta capacidad intelectual así como alta dotación en las áreas académicas específicas, creatividad, liderazgo y facilidad en las artes escénicas y visuales. También señala que los estudiantes que tienen aptitudes sobresalientes, necesitan de diversas personas para fomentar el desarrollo de sus talentos. Los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentosos necesitan maestros y tutores en su hogar, escuela y comunidad para que les brinden oportunidades, al garantizar aprendizajes de forma continua y que generen progresos constantes en sus áreas de talento; estos alumnos no podrían obtener progresos por su propia cuenta.

Con base en esta revisión, consideramos que un alumno con AS, es quien manifiesta un alto nivel de desarrollo cognitivo y lo demuestra en las diversas actividades que realiza en sus contextos; además de que se observa con habilidades, conocimientos y actitudes superiores comparado con alumnos de su misma edad y regularmente tiene un rendimiento académico mayor al esperado según el grado que curse. En México, estos alumnos pueden tener pocas oportunidades para potencializar su condición, debido a diversos factores como: falta de escuelas en el lugar donde vive y sin el apoyo especializado; falta de recursos familiares y/o de expectativas de los padres sin considerar su potencial; y pocas instituciones o programas como el de niños talento, donde se desarrolle, enriquezcan y aceleren sus habilidades.

Caracterización

Independientemente de la forma de conceptualización que se adopte sobre los alumnos con AS, en lo que sí parecen consensar los autores, es en lo relativo a las conductas que generalmente los caracterizan. Para Gargiulo (2012), la SEP (2006b), Shea y Bauer (2003) y Winner (1996) se pueden establecer las siguientes características en estos individuos, agrupándolas en cinco tipos:

- 1) Intelectual.- Aprenden con una instrucción mínima, son curiosos, muestran alta energía, persistencia y concentración cuando están interesados en algo; intereses obsesivos en áreas específicas. Alto nivel o superior en sus procesos cognitivos: atención, memoria, sensorpercepción, lenguaje, motivación y cognición.

2) Aprendizaje.- Habilidad para leer e iniciación a la lectura alrededor de los cuatro años, fascinación por los números, memoria para información verbal y matemática, razonamiento lógico y abstracto.

3) Conductual.- Atención específica a estímulos a los tres meses; sentarse, sostenerse y caminar varios meses antes de lo esperado; hablan a edades tempranas, imitan y ejecutan con detalle procedimientos observados en adultos. Reconocen las normas sociales establecidas y las juzgan con sentido crítico.

4) Emocional.- Intereses por temas filosóficos y morales, alto sentido del humor. Muestran reacciones emocionales intensas.

5) Social.- Juegan solos ya que pocos niños se interesan por sus juegos, prefieren relacionarse con niños de mayor edad.

Para el caso de niños talento en un área específica, como por ejemplo la actuación teatral o las artes, se cuenta con un determinado número de los rasgos anteriores, unido a los que se relacionan con su área específica de competencia (Castanedo, 1997).

Modelos teóricos sobre aptitudes sobresalientes

Aunque parezca una cuestión puramente teórica-intelectual, ha sido de gran importancia la creación de modelos que han intentado explicar las características y los atributos de individuos excepcionales por arriba de la media. Estos modelos, han sido los grandes precursores para concretizar situaciones de identificación, evaluación e intervención; de ellos, se han derivado diferentes prácticas pedagógicas. Al respecto, Mason y Mönks (1993) propusieron en un estudio, una categorización de los modelos en cuatro grupos:

(1) Modelos de capacidades. En éste se categoriza una definición orientada al rasgo y fueron, históricamente, los primeros intentos sistemáticos por definir las características de la superdotación. Partieron de una concepción estática, natural e innata de la inteligencia, y equipararon a ésta con el talento; por ende, “a mayor inteligencia (que en la práctica, por el auge de la Psicometría, era mayor CI), mayor talento”. Las críticas a este modelo, han sido demoledoras en los últimos tiempos y abundan los contra-ejemplos de grandes talentos, sin elevados CI, y viceversa. Su máximo exponente fue Terman (1926) quien consideraba al sujeto superdotado como aquel que manifestaba un CI elevado. En sus primeras investigaciones, Terman sostenía que la inteligencia estaba determinada genéticamente y que relativamente se mantenía estable en el tiempo. Este modelo de capacidades tiene como ventaja, para hacer investigación, el de realizar un diagnóstico basado en pruebas formales de inteligencia y generalizar los datos.

(2) Modelos orientados al rendimiento. El paradigma de este modelo se le atribuye a Renzulli (1978, 2000) con su “Modelo de los Tres Anillos”, en el que

promovió la idea de no utilizar tan sólo los tests de inteligencia para la detección de los talentosos, pues consideró que la superdotación no es más que la dinámica y armónica interrelación que pueden desarrollar los seres humanos entre “habilidades muy por encima de la media (generales y específicas), creatividad y compromiso con la tarea”. Desde este modelo, se ve a la superdotación más que como algo dado innatamente, como algo que se puede potencializar, no necesariamente comprobable en un momento determinado, porque surge y se manifiesta en diferentes momentos y circunstancias, además de que es una condición que puede ser desarrollada debido a que es dinámica, no inmutable: por lo tanto, se pueden identificar tanto a niños como adultos potencialmente superdotados. Este modelo ayuda a tomar en cuenta pedagógicamente al individuo, como alguien que puede aprender diferentes maneras para resolver problemáticas y potencializar sus habilidades, conocimientos y aptitudes.

(3) Modelos cognitivos. En este modelo se resalta como esencial el cómo, o sea, los procesos intelectuales (cognitivos) sobre los que se construye el talento. Un importante exponente de este modelo es Sternberg (1985, 1997) con su “Teoría Triárquica de la Inteligencia”, donde explica las relaciones del individuo con su entorno con base en tres conglomerados: a) la subteoría componencial (relación entre la inteligencia y el mundo interno del individuo); b) la subteoría experiencial (relación entre la inteligencia y la experiencia, o aplicación de los mecanismos mentales que van desde los muy novedosos hasta los muy familiares, lo que permite poner en relación con la inteligencia con el mundo interno y externo); y c) la subteoría contextual (relación entre la inteligencia y el mundo externo del individuo). Este modelo retoma ya el contexto, el cual puede ser determinante para que el individuo potencialice sus talentos; no sólo son importantes las circunstancias, sino el entorno o los entornos en los que se desenvuelve el individuo.

(4) Modelos socioculturales/psicosociales. Son modelos que consideran a la persona inmersa en sistemas y en el contexto social; así como el impacto que tienen, hacia esta, el macro y micro ambiente social. En los sistemas, sus elementos son dinámicos y no estáticos, al contrario se influyen mutuamente. Este tipo de modelos enfatizan el peso del ambiente en el desarrollo de la superdotación. La superdotación y el talento, sólo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales, toda vez que los contextos condicionan las necesidades y los resultados del comportamiento humano; determinan qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de un talento especial. Por la importancia que tienen para nuestro estudio, se especificará y se dará énfasis a la teoría del “Modelo Psicosocial de la Superdotación”, propuesto por Tannenbaum (1983, 1986) que por sus características y supuestos, se asemeja al modelo que propone la SEP (2006b) para que la USAER atienda a alumnos con aptitudes sobresalientes.

Modelo Psicosocial

Este modelo tiene grandes implicaciones prácticas, en particular para los especialistas en la educación de nivel básica. Tannenbaum (1983, 1986) definió la superdotación como un potencial, una promesa en capacidades, que tienen los niños para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética. Precisamente, el enlace entre la promesa y la realización, se da mediante la combinación de atributos personales y circunstancias externas. De modo concreto: para cristalizar las cualidades potenciales se requiere no sólo de capacidad, sino también de atributos personales auxiliares, junto con experiencias enriquecedoras y otros factores fortuitos (oportunidades que la vida ofrezca).

Desde este punto de vista, existen cinco factores esenciales en la determinación y definición de la aptitud sobresaliente (Tannenbaum, 1983, 1986).

1. *Capacidad intelectual (factor “g”)*. Se refiere al nivel intelectual que posee el sujeto, lo que implica la capacidad de solucionar problemas, así como su razonamiento y forma de enfrentar las nuevas situaciones. El factor “g” es revelado, estáticamente, en pruebas de inteligencia general que figuran en una escala proporcional (como la Escala de Inteligencia WISC-RM, Wechsler, 1984) en todas las áreas de alto nivel, aunque también la capacidad intelectual tiene una dimensión dinámica: estilo y calidad con los que se realizan los procesos cognitivos.

2. *Capacidades especiales*. Son las habilidades o aptitudes específicas que poseen algunos niños en distintas áreas. Aunque no hace énfasis en alguna de ellas, incluye: razonamiento y fluidez verbal, razonamiento numérico, memoria, relaciones espaciales y velocidad perceptual. Algunas aptitudes o capacidades, estarán más completamente desarrolladas que otras, especialmente en individuos superdotados: existen evidencias de aptitudes extraordinarias, aún entre niños que no están en edad escolar, que pueden ayudarlos a destacar en una disciplina específica, si también muestran evidencias de una habilidad general superior.

3. *Factores no intelectuales*. Este factor, se refiere a variables personales tales como: compromiso con la tarea, necesidad de logro, autoestima, motivación para aprender, autoconcepto, fortaleza del ego y otros similares que intervienen en la realización superdotada, atributos que no se sabe si son la causa concomitante o consecuencia de las realizaciones exitosas. De los rasgos mencionados se destaca la motivación y el autoconcepto, como características esenciales que se conjugan con otros factores personales y ambientales en el caso de la superdotación. Eso sí, no debe olvidarse que los rasgos personales son variables y situacionales, lo que significa, por ejemplo, que un mismo sujeto puede estar motivado un día en una tarea y otro día no. En el caso del autoconcepto, pueden darse fenómenos tales como de alumnos “brillantes” que

estudian poco, no tanto porque no lo deseen, sino más bien para proteger su autoconcepto de individuos de alta habilidades.

4. *Factores ambientales.* Aquí se pueden destacar elementos del contexto histórico-social (histórico-cultural) que enriquecen y maduran las habilidades de la superdotación. Entre estos factores destacan: la familia, la escuela, la comunidad y la cultura; todos ellos, diferentes para cada sujeto particular. En la dimensión estática de los factores no intelectuales, pueden enfatizarse las condiciones socio-económicas en las que se desenvuelve un sujeto, y desde lo dinámico, la importancia de la familia y el contexto escolar: los significados a través de los cuales los padres y maestros animan y proveen de oportunidades a los niños para que se involucren en experiencias de aprendizaje fuera de la escuela.

5. *Factores fortuitos.* Se refieren a la suerte (el azar) y las oportunidades que tienen las personas de desarrollar sus capacidades y lograr éxito en sus actividades. La influencia de estos factores, ha sido admitida con reservas e incluso, han sido poco estudiados debido a que son impredecibles y poco asequibles a un estudio sistemático. Se pueden citar entre estos: los accidentes de nacimiento y los antecedentes personales que, en no raras ocasiones, determinan las oportunidades que tendrá un sujeto, las cuales pueden variar en función a las expectativas de cambio. Asimismo, otros eventos azarosos en la vida de los individuos: la buena o mala suerte; la probabilidad de estar en el momento y en el lugar adecuado; la capacidad personal para aprovechar las oportunidades; la paciencia, perseverancia y toma de decisiones individuales en un momento determinado. Para Tannenbaum (1986) el factor fortuito, no es meramente azaroso: debe ser asumido como una interacción entre la inspiración y el esfuerzo de manera mutuamente dependiente.

Los cinco factores sintetizados, según Tannenbaum (1986) constituyen un requisito necesario para un rendimiento alto, y ninguno de ellos por sí solo, es suficiente para superar la carencia o inadecuación de los otros. A partir del talento de que se trate, los niveles de presencia de los factores puede variar; por ejemplo, la superdotación en el área de matemáticas o física requiere de altos niveles de capacidad abstracta y, probablemente, de menores habilidades para las relaciones interpersonales. El factor debe estar presente y en suficiente cantidad, ya que el cuarto de ellos, no compensaría una deficiencia en el quinto; es decir, en este modelo se afirma la importancia de los todos los factores, tanto personales como sociales, en la determinación y el reconocimiento de los sujetos sobresalientes.

Reglamentación que sustenta los servicios de Educación Especial

Internacional

Para nuestro estudio, es de vital importancia mencionar algunas reglamentaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de su dependencia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como: el Programa de Acción Mundial (1983), la Convención de los Derechos de los Niños (1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) y El Marco de Acción de Dakar (2000) ya que hacen hincapié en que toda persona tiene el derecho de asistir y recibir una educación regular que cubra sus necesidades especiales, al promover su autonomía e independencia y pueda participar en el desarrollo económico del país al que pertenece, inclusive aquellos que presentan AS.

- ❖ En el Artículo 28 de la Convención sobre los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas, 1989) se mencionó que los estados participantes deberán reconocer el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: instrumentar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso y adoptar medidas apropiadas tales como la enseñanza gratuita; hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.
- ❖ Respecto al Artículo 3 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Organización de las Naciones Unidas, 1990) se afirmó que es necesario brindar educación básica a todos los niños, jóvenes o adultos, aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades, la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje, garantizar el acceso y mejorar la calidad de su educación, suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa, eliminar de la educación todos los estereotipos en torno a los géneros y empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos vulnerables. Dentro de las pautas de acción, se recomendó mejorar la capacitación, las condiciones laborales del personal docente y de los agentes de alfabetización y se sugirió emprender programas de capacitación para el personal clave antes y durante el empleo.
- ❖ En la Declaración de Salamanca y en el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1994) se convocó y urgió a todos los gobiernos a adoptar como cuestión legal o de política, el principio

de educación inclusiva, donde los niños, la mayoría de las veces deben aprender con todos sus compañeros independientemente de sus dificultades o diferencias. En el mismo documento, se refirió que los niños con NEE tendrán acceso a las escuelas regulares, las que deben adecuarse a una pedagogía centrada en el niño y rescata la preparación adecuada del personal educativo en su totalidad, este último, factor clave en el progreso hacia las escuelas inclusivas. Una de las finalidades de la declaración, es el promover los cambios fundamentales de la política para favorecer el enfoque de la integración educativa, concretamente con la capacitación de los docentes que laboran en las escuelas para atender a todos los alumnos, sobre todo los que tienen NEE y las personas con discapacidad, es decir para lograr una escuela para todos, que incluya a toda la población y responda a sus necesidades educativas.

- ❖ En el Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000) se estableció el compromiso de mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, al garantizar los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales, extender y mejorar la educación de la primera infancia para los niños más vulnerables y desfavorecidos; y también, velar porque antes del 2015 todos los niños tengan una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad y que la concluyan. En este marco, se recomendó mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes para propiciar un entorno que favorezca el aprendizaje quienes deberán tener los recursos adecuados. Así mismo, ellos desempeñan un papel esencial para promover la educación, tienen que ser respetados y bien remunerados, con acceso a una formación, promoción y apoyos continuos en su carrera profesional. De la misma forma, los profesores deberán aceptar su responsabilidad y rendir cuentas a los alumnos y a la comunidad en general.
- ❖ En la reunión realizada por la UNESCO (2007) en Santiago de Chile, se manifestó una fuerte preocupación en la región latinoamericana por asegurar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin ningún tipo de discriminación, con especial atención a los colectivos en situación de mayor vulnerabilidad. En este sentido, se propuso realizar evaluaciones sistemáticas para saber el nivel de inclusión educativa alcanzada por los países de América Latina y de esta manera, dar sugerencias para aumentar la igualdad de oportunidades y la permanencia en el sistema educativo que garantizara la inclusión educativa de los alumnos con respeto a sus características.
- ❖ Para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2010) se reitera a la educación como un eslabón múltiple en el desarrollo de las personas; una sociedad con más altos niveles de educación, tiene una mejor base para la incorporación oportuna del progreso técnico, la innovación y los aumentos en materia de competitividad y productividad. En el ámbito de

la igualdad, la educación juega un papel decisivo; por ello, una menor segmentación del aprendizaje y los logros por niveles socioeconómicos, género, territorio y etnia permite reducir las brechas de desigualdad de una generación a la siguiente. Se consideró importante reducir brechas en el aprendizaje y los conocimientos adquiridos durante los ciclos o niveles educativos desde la preprimaria hasta el final de la secundaria, lo que se considera como educación básica.

- ❖ En las Perspectivas Económicas de América Latina 2012, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2011) mencionó que los retos en educación son múltiples y complejos y las reformas recientes en los sistemas educativos plantean múltiples desafíos en cuanto al papel del Estado en cuanto a la extensión de la cobertura y el acceso, la constitución de ciclos educativos más igualitarios, o la mejoría de la enseñanza y de los resultados educativos, así como nuevas demandas basadas en exigencias sociales y económicas propias de la sociedad del conocimiento. Es crucial que las reformas educativas se dirijan hacia una mayor equidad. Las políticas educativas de la región han apuntado a reducir las persistentes desigualdades en cuanto a la calidad del sistema y a las oportunidades de acceso al mercado laboral o de ingreso. Las herramientas que se han instrumentado sobre la oferta (como la distribución de docentes calificados) han buscado generar un sistema más inclusivo. Una gestión eficiente del cuerpo docente, es central para mejorar el desempeño de los sistemas educativos: la profesionalización de la carrera pedagógica, debe ser prioritaria así como mejorar las condiciones de trabajo, optimizar el sistema de contratación de nuevos docentes y ofrecer planes de carrera atractivos y flexibles. Es importante aumentar la competencia para las posiciones docentes, y mejorar los mecanismos de evaluación de profesores, tanto en su periodo inicial como durante su carrera profesional.

Nacional

La Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Educación Especial (SEP-DGEE) (2010) mencionó que para 1992, el Gobierno Federal, los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, suscribieron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, mediante el cual, se transfirió a los gobiernos estatales, la responsabilidad de la dirección de los servicios educativos de preescolar, primaria, secundaria, y para la formación del docente (se incluye aquí la educación normal, indígena y especial). Como consecuencia de este acuerdo, surgieron en cada entidad las Secretarías de Educación, en cuya estructura se respetó la figura de un responsable de la EE, situación que prevalece actualmente.

En 1993, se expidió la actual Ley General de Educación que en su capítulo cuarto, artículo 41, reconoce la obligación del Estado de atender a las personas con

discapacidad y AS, al procurar su integración a los planteles de educación básica, e incluye también la orientación a padres y al personal de las escuelas regulares. Dentro de los cambios significativos en la reglamentación nacional, que trastocó a la EE a partir de la reorganización de sus servicios en la década de los 90' y que muchos de ellos son aún el sustento para las prácticas de evaluación-intervención, se destacan las siguientes:

- ❖ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Diario Oficial de la Federación, 1917, y su modificación 1993 cit. en 2009) obligó al Estado a garantizar el derecho de todo individuo a recibir educación, premisa que se vio enriquecida con la modificación del Artículo Tercero en la cual, se prolonga la educación básica hasta la secundaria y con la Ley General de Educación que en su Artículo 41, se refiere a la atención educativa de la población con NEE asociadas a discapacidad y/o AS. También en este artículo, se menciona la necesidad de distribuir parte del gasto público a la atención para esta población, al regular su incorporación, permanencia y un trato de equidad en la escuela. Por lo tanto, las personas o individuos tienen el derecho a integrarse a las escuelas regulares y al *currículum* básico, al tomar en cuenta las condiciones de cada uno de ellos y adecuar las de acceso y permanencia. Además en el Artículo 39 de esta ley, se señala que en el sistema educativo nacional queda comprendida la EE como modalidad de educación básica.
- ❖ Específicamente, la Ley General de Educación que en su artículo 41 (Diario Oficial de la Federación, 1993, y su modificación 2012) menciona que la EE:

... está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con AS. Esta educación debe atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, ser incluyente y con perspectiva de género. En los individuos con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y AS, la autoridad educativa federal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos. La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación. (pp. 14-15)

- ❖ En el Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000 (Gobierno Federal, 1996) se puso especial énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas y con AS como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad. La población que demanda atención especial, tiene pleno derecho a obtener un servicio que de acuerdo con sus condiciones le permita acceder a los beneficios de la formación básica como recurso para su desarrollo personal e incorporación productiva a las actividades de la colectividad.
- ❖ El Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia 1995 – 2000 (Comisión Nacional en Favor del Infancia, 1995) tuvo como objetivo impulsar la integración educativa de los menores con discapacidad y AS, al reorientar los servicios de EE.
- ❖ Guajardo (2009) mencionó que en marzo de 1997 se llevó a cabo en Huatulco, Oaxaca, México, la Conferencia Nacional sobre Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: equidad para la diversidad. Los objetivos de esta conferencia, fueron: unificar conceptos y criterios en torno a la prestación de los servicios educativos para los menores con NEE en el contexto de la diversidad; conocer el estado actual de la integración educativa y escolar en las diferentes entidades federativas y compartir experiencias sobre este particular; definir, a partir de los fundamentos normativos curriculares de la Educación Básica, los requerimientos de flexibilidad, pertinencia y equidad para la atención educativa a la población con NEE, con o sin discapacidad; y, definir propuestas y recomendaciones para configurar la perspectiva de la atención a las NEE, en el marco de la diversidad de la Educación Básica en México, con la corresponsabilidad de los agentes educativos.
- ❖ Esta preocupación por atender las NEE, está considerada desde 1995 por la Comisión Nacional para la Integración de las Personas con Discapacidad en su Programa Nacional y en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Gobierno Federal, 1996). También se manifiesta en las Diez Propuestas para Asegurar la Calidad de la Educación Pública que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación publicó en 1994.
- ❖ En el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 (Gobierno Federal, 2002) se mencionó que los niños y jóvenes con alguna discapacidad y/o AS, forman uno de los principales grupos vulnerables de la población nacional y la mayoría de ellos, no reciben atención educativa lo que puede ser un factor decisivo para su desarrollo. Por lo tanto, en este documento se proponen las siguientes líneas de acción: garantizar la disponibilidad para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y los apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que presentan NEE. También se planteó como una de las metas, la elaboración de un modelo de atención de los alumnos y las alumnas con AS. Para este fin, en 2003 la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP planteó en una de sus líneas de acción, la elaboración de un modelo de atención educativa dirigida a alumnos con AS. El propósito general

de este proyecto de investigación, fue diseñar, instrumentar y evaluar una propuesta de intervención educativa que considerara las características de los niños, las niñas y los jóvenes con AS, así como las del contexto escolar para favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

- ❖ En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002a) se mencionó que la comunidad educativa (autoridades, jefes de sector, supervisores, directores, maestros, familias y alumnos) tiene que sensibilizarse y tener información precisa para participar de manera activa en el proceso de integración educativa en todas las zonas escolares y escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior para promover una actitud de respeto y reconocimiento de las posibilidades de los niños, las niñas y jóvenes con NEE. Así mismo, se planteó ofrecer información precisa a los maestros de las escuelas acerca de las necesidades, en las distintas áreas, que se puedan derivar de alguna discapacidad y referente a las estrategias generales de atención.
- ❖ En el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 (SEP, 2007b) se mencionaron los siguientes objetivos para elevar la calidad de la educación en nuestro país para cubrirse en este sexenio:
 - Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.
 - Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Específicamente para la EE, es necesario fortalecer el proceso de integración educativa y de sus servicios, para que las escuelas cuenten con los espacios escolares adecuados, así como con materiales pertinentes y docentes capacitados y actualizados permanentemente.
 - Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
 - Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
 - Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.
- ❖ Por su parte, en el Manual de Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006a) se estableció que la Dirección General de la Planeación y Programación (DGPP) incorporara los datos estadísticos de los alumnos y el cuestionario de integración educativa con la

finalidad de recabar información precisa sobre la atención de aquellos que presentan NEE en la educación básica y que dentro de sus características, tengan discapacidad o AS, que permitieran realizar acciones para elevar la calidad de la respuesta que se les ofrece.

- ❖ En los Lineamientos Generales (6.2.6.10) de Carrera Magisterial (SEP, 2007a) se planteó que a los docentes que obtengan logros con alumnos que presenten NEE derivadas de discapacidad y/o aptitud sobresaliente y que les demanden mayor atención, se les otorgará un puntaje adicional (cuatro puntos máximo), que se suman a los de aprovechamiento escolar. Para ello deben: apoyar y orientar a padres, realizar un informe psicopedagógico, adecuaciones curriculares apoyadas con materiales didácticos y desarrollar estrategias de colaboración con CAM, USAER y CREE o similares.
- ❖ Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (SEP-DGAIR) (2011) estableció en las Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación de las escuelas oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional, los criterios para asegurar la atención educativa en la educación básica de los alumnos que presentan NEE, a través de promover la elaboración de la evaluación psicopedagógica y su informe, así como de la propuesta curricular adaptada y el seguimiento de la misma.
- ❖ Específicamente en los lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con AS en educación básica (SEP-DGAIR, 2011) se menciona que es necesario, entre otras situaciones, que se implemente la acreditación y promoción anticipada en México, para los alumnos que requieran este tipo de intervención educativa en los tres niveles de educación básica, al incluir todas las modalidades de cada nivel. También se hace hincapié, en seguir dos modelos de atención educativa para estos alumnos: enriquecimiento y aceleración, los cuales son complementarios y se fundamentan en el modelo sociocultural.

A partir de los marcos legales antes mencionados se ha generado, en nuestro país, un proceso de reestructuración de los servicios educativos de EE, los cuales hasta la primera mitad de la década de los 90' se dirigían como instituciones educativas-clínicas-asistenciales. La misión que se pretendía de la EE a partir del cambio y reestructuración de sus servicios a finales de 1993, es que lograra una atención psicopedagógica como modalidad de educación básica hacia la integración y educación inclusiva de alumnos con NEE que presentaran prioritariamente discapacidad o AS.

Reestructuración, reorganización y atención de los alumnos con AS por los servicios oficiales de Educación Especial en México: las USAER

Antecedentes

Según Méndez y Faviel (2008) en la década de los noventa, inició la reorganización de los servicios de EE, derivada de la influencia de varios sucesos internacionales y nacionales. Al inicio de esta reorganización, la SEP no designó la encomienda de coordinar las acciones a ninguna instancia nacional, lo que degeneró en incertidumbre en las instancias y servicios de EE, hasta ese momento existentes. A pesar de esto, se puso en marcha la reorganización con el propósito de combatir la discriminación y ampliar la cobertura de los servicios, al tomar como bandera la política de integración educativa que se había desatado mundialmente.

A partir de 1993, como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo Tercero Constitucional y la promulgación de la Ley General de la Educación, se impulsó un proceso importante para reorientar y reorganizar los servicios de EE, al hacer un cambio medular en su concepción y su función. Los cambios en los servicios de EE, quedaron de la siguiente manera (SEP, 2006a):

- ❖ Los servicios indispensables de EE se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales ofrecen atención en los distintos niveles de educación básica (inicial, preescolar, primaria y la formación para el trabajo), mismos que utilizan las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudios generales; los grupos se organizan en función de la edad de la población y se atienden a alumnos con diferentes discapacidades en un mismo grupo.
- ❖ Los servicios complementarios, como los grupos integrados, se transformaron en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de los niños con NEE con o sin discapacidad y/o AS en las aulas de educación inicial y básica regular. Estos servicios como su nombre lo indica, sólo son de apoyo para los docentes y padres de los alumnos inscritos, quienes presentan requerimientos especiales.
- ❖ Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa.
- ❖ Se promovió la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de preescolar.

Con respecto a estos servicios, un aspecto importante es identificar la atención que otorgan a la población. De acuerdo con Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003) hay un crecimiento vertiginoso de los servicios educativos

en México; en específico del año 2000 al 2006 y como se observa en la Tabla 2, en los relativos a CAM y USAER, lo que se debe a que no se parcializa la atención en varios servicios, sino que la política de integración e inclusión educativa, los deriva en estos dos servicios esenciales.

Tabla 2
Servicios de Educación Especial 2000-2006

| Unidades de servicio (Centros) | Año | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
| Escuelas de EE | 100 | 85 | 81 | 70 | 70 | 51 | 45 |
| Centro de Atención Múltiple | 1197 | 1253 | 1278 | 1296 | 1321 | 1351 | 1402 |
| Centros de Capacitación | 37 | 36 | 33 | 32 | 31 | 28 | 29 |
| Centros Psicopedagógicos | 27 | 27 | 18 | 15 | 14 | 10 | 9 |
| Unidades de Grupos Integrados | 17 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |
| Centros de Intervención temprana | 8 | 7 | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Unidades de Apoyo a la Educación Regular | 2180 | 2298 | 2527 | 2678 | 2778 | 2892 | 3055 |
| Aptitudes Sobresalientes (CAS) | 9 | 10 | 8 | 7 | 8 | 8 | 8 |

Nota. Basado en “Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012”, Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, 2009, p. 75.

Específicamente de la USAER, podemos decir que éstas surgieron dentro de la política de integración educativa a mediados de la década de los 90, como parte de la modernización educativa de esos años por las autoridades educativas del Sistema Educativo Mexicano (SEM), con base en las políticas internacionales dadas desde la Declaración de Salamanca, España en 1994. Estas unidades, fueron parte de la

reorganización de los servicios de EE y hasta la fecha siguen vigentes, como servicios de EE dentro de la escuela regular en el nivel básico. En el informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura y el Ministerio de Educación y Cultura (UNESCO-MEC) (1994, p. 61) mencionó que “en las escuelas integradoras, los niños con NEE deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz”.

Las USAER son definidas por la SEP (2002a, 2006a) como instancias técnico - operativas y administrativas de apoyo a la atención de los alumnos con NEE con o sin discapacidad además de los que presenten AS, integrados a las escuelas de educación básica mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia. Estas unidades, cumplen con la misión de atender a todos los alumnos con NEE con o sin discapacidad y AS en el marco de la integración e inclusión educativa, definiéndose ésta; como el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje, con el objeto de integrarlos armónicamente a la escuela regular y a la sociedad, para despertar en ellos la reflexión, el análisis, así como las competencias y habilidades propias para el progreso individual.

Estas unidades (SEP, 2006a) se conforman por: un directivo, secretariado, maestros de apoyo y un equipo itinerante que se integra por maestros de comunicación, psicólogos y trabajadores sociales. Por último, cabe resaltar que estas unidades, están diseñadas para atender de 4 a 5 escuelas que requieran de su apoyo y que estén convencidas de lograr una escuela integradora e inclusiva, por lo que sus docentes y directivos deben tener disposición para seguir el modelo de atención y otorgarle apoyo específico a esta población.

Cabe recordar que el trabajo de las USAER, y a partir de sus políticas, está encaminado en dos modalidades (Sánchez et al., 2003):

- a) Atención directa al alumno: solicitud de servicio complementario, canalización, intervención psicopedagógica, evaluación inicial, planeación de la intervención, evaluación continua y seguimiento.
- b) Orientación a padres y personal de la escuela, cuyo objetivo es proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención a los alumnos. Para cumplir con estas expectativas, los especialistas que conforman estas unidades, deben poseer el conocimiento y la preparación para dar respuesta a las interrogantes de los padres y docentes, además apoyar a los docentes a adquirir las herramientas técnicas de un trabajo integrativo.

Como se mencionó anteriormente, entre 2000 y 2006 (SEP, 2006b) en algunas entidades federativas, se empezaron a realizar acciones en favor de la integración educativa, que propició la reestructuración y reorganización de los servicios de EE. También se ha incrementado la cobertura y atención de alumnos

que así lo requieran dentro de las escuelas primarias de educación básica. En particular, el personal que conformaba las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) de algunas entidades del país, pasó a formar parte de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Esto se derivó del concepto de lo que es actualmente EE, enfocada a alumnos con NEE asociadas a discapacidad y AS.

Para la SEP (2006) los niños candidatos a ser atendidos por USAER, son aquellos que el docente determina, ya sea porque tienen una discapacidad evidente o porque presentan dificultades para ir al paso de sus compañeros; ello también apunta a la necesaria formación en EE, ya que el docente tiene que poseer el conocimiento y habilidad para poder determinar si existe alguna causa en el niño o más allá de él, que influya en su desempeño escolar y que tenga que ser atendido por EE.

Particularmente, hay que señalar que después de que en la Dirección de Educación Especial Federal se iniciara esta reestructuración en 1994 (SEP, 1994) al finalizar el ciclo escolar 1995-1996, la Subsecretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social y el Departamento de Educación Especial (SECYBS-DEE) (1998) del Estado de México, todavía contaba con servicios tales como:

- Centro de EE y Atención Psicopedagógica (CEEYAPP).
- Centro para alumnos sobresalientes (CAS).
- Grupos de Atención Psicopedagógica (GAPP).

Según el Departamento de Educación Especial del estado de México (en SECYBS-DEE, 1996) los GAPP se establecían en escuelas regulares como un servicio que atendía a los alumnos que presentaban problemas de aprendizaje al inicio de un ciclo escolar. De estos niños, se hacían grupos pequeños (de 25 alumnos aprox.) y se les atendía por medio de un docente especialista en EE, durante todo un ciclo escolar, al llevar como currículo el que le proporcionó el Departamento de Educación Especial del estado y se procura llevar pautas del currículo ordinario de nivel primaria básica.

En el Estado de México, específicamente, en 1995, se empezaron a promover cambios. Al finalizar el ciclo escolar 1995-1996, el DEE empezó a promover servicios de EE. Estos servicios, pretendían atender alumnos que pudieran presentar algunas dificultades en su aprendizaje, dentro de las escuelas regulares. En ese receso de final de ciclo escolar (1995-1996), las supervisiones de EE empezaron a recibir las solicitudes de escuelas que querían un servicio de este tipo dentro de escuelas regulares. Específicamente en la zona 02 de EE del estado de México, ubicada su sede en el municipio de Chalco, se recibieron 10 solicitudes de escuelas de educación primaria del turno matutino, para que se les otorgaran estos servicios. Las escuelas de educación básica, que solicitaban los nuevos servicios de EE, no tenían conocimiento de lo que implicaban estos nuevos servicios.

Otra realidad era, que ni los supervisores de EE ni los de educación básica, sabían cómo se iban a instrumentar estos nuevos servicios dentro de las escuelas regulares. La reorganización de servicios (SECYBS-DEE, 1996) tuvo como primera estrategia, ver con qué personal se contaba por parte de EE. Esto generó incertidumbre en algunos especialistas de EE, ya que se les proporcionaba material sobre integración educativa y se les avisaba que se les iba a cambiar de centro de trabajo para responder a las nuevas políticas de las autoridades educativas. Es decir, no se les daba más información y esto es lo que generaba inquietud y molestia.

En los primeros meses de haber empezado el ciclo escolar 1996-1997, se formaron las primeras Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en el estado de México. Específicamente, en la supervisión 02 de EE de ese estado, se creó una USAER en el turno matutino, en la cual se atenderían a 5 escuelas de las 10 que habían solicitado un servicio. Esto también generó molestia en las escuelas que no recibieron respuesta positiva para tener ese servicio y fue rechazada su solicitud que previamente habían emitido; a la fecha, algunas de estas escuelas no cuentan con el servicio (SECYBS-DEE, 1996).

En la actualidad, las USAER llevan más de 16 años, en el Estado de México, brindan sus servicios en las escuelas donde fueron aceptadas sus solicitudes. Específicamente en la supervisión escolar E027 de EE que se encuentra en los municipios de Chalco y Valle de Chalco Solidaridad, existen por el momento dos USAER, una para el turno matutino y otra para el vespertino.

Proceso de atención de la USAER

Desde la instrumentación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)--en pro de brindar atención a los alumnos con NEE que se integran en escuelas regulares de educación básica primaria--, en nuestro sistema educativo mexicano, ha surgido la necesidad de dotarlas de los lineamientos organizativos y de la fundamentación teórica sobre su labor en los centros escolares. Esta necesidad, no sólo surgió de la inquietud política de las autoridades educativas del país, sino también de las necesidades reales de cada escuela que cuenta con el apoyo de estas unidades. La instrumentación de los lineamientos para la atención de los alumnos con NEE se dio, por parte de las autoridades educativas, al tomar en cuenta primeramente, la perspectiva mundial y en segundo lugar, las necesidades educativas reales de todos y cada uno de los involucrados en el quehacer educativo: profesores de grupo, directivos, especialistas de EE, padres de familia y alumnos.

Esto implicó, que el proceso de atención, muchas de las veces fracasara en los primeros años de su puesta en práctica en la atención de estos alumnos y además, de que en cada una de las etapas de esta atención (detección, evaluación, intervención, término de intervención, seguimiento y canalización), no se respetaran los momentos esenciales de cada etapa. Por ejemplo, no se puede intervenir sin tener en cuenta una evaluación detallada (evaluación psicopedagógica), que

determine cuáles son las NEE de algún alumno en particular; o los docentes de grupo no pueden evaluar, si no se tienen las bases teóricas y prácticas para detectar efectivamente al alumno que posiblemente presente alguna NEE, a partir del currículo oficial.

La idea de la atención para estos alumnos, corresponde a una propuesta psicopedagógica (propuesta curricular adaptada), en la cual, cada una de las estrategias y actividades en su intervención, gira en torno a las necesidades que requiera el alumno para adquirir lo que en el currículo básico se marca como esencial a aprender. Esta noción psicopedagógica parte de un modelo educativo, que incluye a cada uno de los actores del entorno escolar, es decir, parte desde un enfoque ecológico. Con base en las nociones integradoras, mundialmente aceptadas, los alumnos con NEE son beneficiados, en teoría, para poder adquirir, a sus ritmos y capacidades, los contenidos básicos en las escuelas regulares de nivel primaria. En particular, estos alumnos con NEE, no sólo se benefician de su proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también tienen la opción de socializarse dentro de las escuelas, al compartir experiencias con sus demás compañeros de clase.

Estas USAER operan dentro de las escuelas primarias regulares, con el objetivo primordial de integrar a alumnos con NEE a su grupo y grado escolar, de acuerdo con su estilo de aprendizaje y su competencia curricular. Es decir, estas unidades buscan estrategias que favorezcan la integración académica-social en su entorno escolar. Si partimos de los propósitos de las USAER, podemos decir que para poder lograr esta integración académica-social, es necesario ir más allá del mismo alumno con NEE; consecuentemente, se deben considerar para su evaluación integral, tanto su contexto áulico, escolar como familiar, para que se puedan tener mayores posibilidades de integración en sus acciones académicas.

La atención adecuada a estos alumnos, por tanto, conlleva diversas implicaciones, mismas que parten no sólo de las dificultades de los alumnos para adquirir los contenidos curriculares del grado que cursan, sino también de las nociones metodológicas del profesor de grupo regular y de los especialistas que laboran en las USAER. Estos profesionales, por un lado, deben de tomar en cuenta las capacidades y habilidades del alumno; y por otro, deben otorgarle las mismas obligaciones y derechos con que cuentan los demás alumnos, sin tener distinción alguna, para que se pueda decir, que la intención es integrarlo educativamente en la escuela regular.

Las pautas básicas de la integración educativa (equidad y justicia), a lo largo de la historia de la educación en México, no han sido algo que se dé en la práctica y es claro que repercute en este momento histórico en donde el sistema educativo mexicano, ha caído en ciertos vicios y que requieren de mucha disposición de las autoridades educativas para resolverlos. Se requiere de pautas más justas y equitativas, que son supuestos de la política de integración educativa, por parte de los profesores hacia los alumnos con o sin NEE.

Por otro lado, los especialistas de las USAER, deben lograr establecer un equipo multi, inter y transdisciplinario, en el cual se manejen ideas integradoras a los profesores de grupo regular de acuerdo con las necesidades de sus alumnos en general y para poder brindarles realmente apoyo a éstos en la atención de los alumnos con NEE. Ahora bien, para poder entender cómo se dan las pautas de integración de alumnos con NEE dentro de las escuelas regulares primarias, es indispensable conocer cuál es el proceso de atención que estipulan, para las USAER, las autoridades educativas. Este proceso de atención, según la Dirección General de Educación Especial del estado de México (SECYBS-DEE, 1996) parte de un enfoque ecológico. Para Acle y Olmos (1995) en el ámbito educativo, el enfoque ecológico se ha traducido en dos modelos:

- a) Ecología del aula. En el cual se considera al aula como un espacio particular dentro de un campo específico de relaciones sociales: la escuela. Es decir, el aula representa una pequeña unidad de esa escuela y por lo tanto, se entiende que esta aula, aunque pertenece o forma parte de la escuela, también tiene su organización de manera particular (contexto áulico).
- b) Ecología de la escuela. En el cual se consideran otros elementos de análisis que rebasan lo que sucede al interior del aula. Por ejemplo se consideran al currículo, a la sociedad de padres y a la totalidad de profesores (contexto escolar).

En el proceso de atención de los alumnos con NEE es necesario considerar al alumno dentro y en relación con sus contextos. El proceso de atención, por consecuencia, debe involucrar en cada una de sus etapas, a personas clave de estos contextos donde se desenvuelve el alumno, como los padres y los docentes. Las USAER, tienen un proceso de atención para lograr integrar a los alumnos con NEE, dentro de las aulas regulares primarias. Este proceso de atención se describirá, de manera general, para lograr encuadrar las pautas primarias del personal de las USAER y profesores de grupo para la integración de alumnos con NEE. En este modelo de atención, de cierta forma se relaciona cada una de las etapas con las subsiguientes (pues desde un enfoque ecológico, no debe quedar parcializada ninguna etapa). Este proceso se divide en cinco etapas y es organizado y coordinado por el personal de la USAER que exista en ésta (SECYBS-DEE, 1998); a partir de las circunstancias específicas de cada USAER, se definen las acciones que realiza cada profesional, incluido el psicólogo, asunto que se ejemplifica en los resultados del presente trabajo:

1. *Información y sensibilización.* La cual se da durante todo el ciclo escolar a docentes de grupo regular, padres de familia y a alumnos de la escuela en general. Esta información y sensibilización, se da con respecto a la integración escolar y educativa de los alumnos que presentan NEE con o sin algún tipo de discapacidad, sobre pautas de atención en el hogar o en la escuela, sobre aspectos metodológicos que favorezcan la atención y en general sobre las necesidades que tenga la escuela para lograr ser integradora.

2. *Evaluación inicial y psicopedagógica.* En esta evaluación, se consideran: el contexto áulico, escolar y familiar del alumno. Esta evaluación se da a partir de una detección por parte del profesor de grupo regular y se requiere conocer los estilos de aprendizaje del alumno y su competencia curricular, además de su ambiente de relaciones escolares y familiares. Esta evaluación, es una parte primordial para poder determinar cómo se dará pauta para la intervención. Del análisis de la información recabada de los contextos, se pueden dar mejores alternativas de intervención.

3. *Intervención psicopedagógica.* La intervención se realiza a partir de la determinación de las NEE del alumno. Es importante aclarar, que del análisis de la evaluación realizada, se desprenden las actividades para la intervención psicopedagógica (se detallará más adelante, la intervención psicopedagógica).

4. *Seguimiento.* Esta etapa se da cuando el alumno logra--a partir de la intervención psicopedagógica--, solventar las NEE por las cuales no podía adquirir los contenidos curriculares. El seguimiento, es dar por terminada la intervención y evaluar los progresos del alumno de manera menos continua (por lapsos de tiempo más largos).

5. *Canalización.* Esta se refiere a proveer de servicios externos al alumno de acuerdo con sus características y necesidades. Esta puede ser una canalización temporal o permanente en algún servicio externo, que puede ser de servicios educativos (CAM), de salud o comunitarios (*e.g.* hospital, atención clínica, centro de artes u oficios).

Cada etapa se caracteriza por ser parte del proceso de atención, que en esencia es continuo; es decir, permite que cada una de las etapas esté asociada o interrelacionada, en determinados momentos que así lo requiera o determine la necesidad educativa especial del alumno. De aquí en adelante, solo pondremos atención particular a lo que se refiere a la evaluación inicial y psicopedagógica. Sin embargo, cabe aclarar, que esta etapa de atención, está muy ligada a las otras y por consecuencia, no se le debe ver como una etapa aislada de todo el proceso. Aunque ahora conozcamos lo que los servicios de EE--como las USAER--, tratan de establecer en la evaluación inicial y psicopedagógica, al llevar a cabo pautas antes no desarrolladas en los centro escolares, es necesario identificar los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de evaluación en la atención a los alumnos con NEE.

Es necesario destacar, que en todo este proceso de atención, que incluye la evaluación inicial y psicopedagógica, el personal de USAER busca lograr que los padres de familia de los alumnos con NEE participen activamente para que sus hijos adquieran habilidades académico-sociales y accedan al currículo; empezar desde su sensibilización hasta el reconocimiento de que su participación, es primordial para que el alumno logre avances en su desenvolvimiento escolar y social. Actualmente,

el proceso de atención de la USAER (SEP, 2006a) se puede observar en el diagrama de flujo que se muestra en la Figura 1.

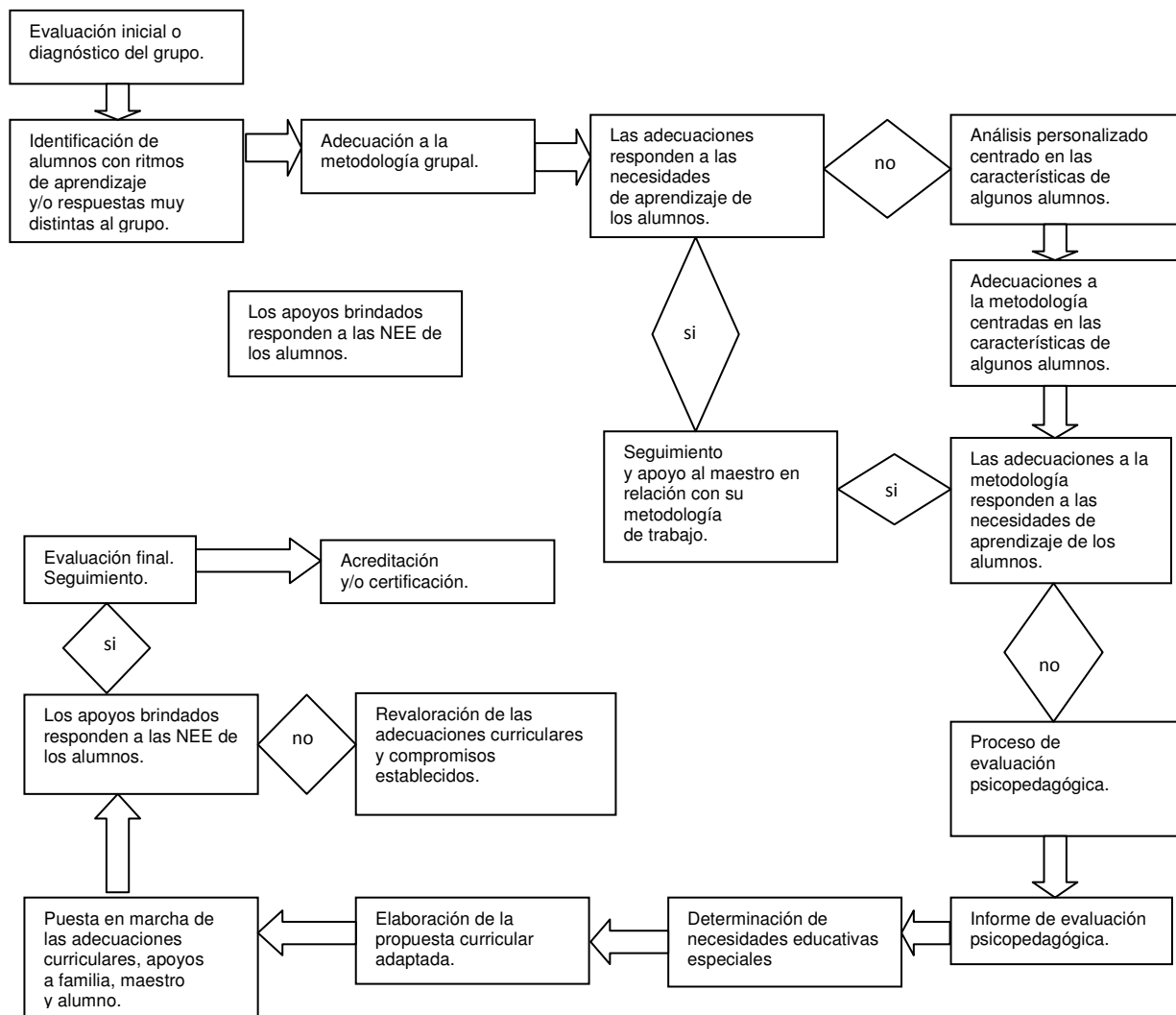


Figura 1. Proceso de atención de alumnos con NEE en escuelas de educación primaria.

Es importante señalar, que el grado de colaboración que tengan tanto el profesor de grupo regular, los especialistas del equipo USAER y los padres de familia, debe ser compartido en cada una de las acciones que sean indispensables realizar en la atención psicopedagógica de estos alumnos; ello, es necesario en cada una de las etapas de atención. Específicamente, en la etapa de evaluación inicial, esta colaboración juega un papel determinante para que al alumno se le reconozca con sus fortalezas y debilidades desde el aula regular y también si es necesario, en una evaluación psicopedagógica para que se identifiquen claramente los apoyos que requiere para acceder a los aprendizajes, potencializarlos o enriquecerlos en el caso de alumnos con AS.

A partir de la información presentada sobre política educativa y EE, se afirma que en México, la EE ha tenido cambios significativos, al pasar de un tipo de institución clínica-asistencial-educativa, a una modalidad de educación básica de nuestro sistema educativo. La legislación educativa mexicana, está determinada por la política internacional no sólo educativa sino económica y esto hace que aunque los marcos legales consideren aspectos contextuales y culturales, en la práctica éstos en muchas ocasiones se omitan. A pesar de esto, existen avances en la atención de alumnos con requerimientos especiales, ya que con base en estas políticas, se ha dado impulso a la EE y se han aumentado los servicios que se ofrecen a través de USAER y CAM (Tabla 2), regenerándose desde que se instrumentaron las políticas internacionales de integración e inclusión educativa. Esto ha favorecido la atención no sólo de alumnos con discapacidades, sino también de quienes presentan AS.

Sin embargo, específicamente en la atención a los alumnos con AS, es hasta el 2006 cuando se le da importancia, formalidad y mayor cobertura a su atención, sustentada en el modelo de intervención diseñado por la SEP. También se puede mencionar que, con base en la continua modificación del artículo 41 de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012) se han realizado esfuerzos para reglamentar dentro de las normas escolares, la atención de alumnos con discapacidad y AS desde la escuela regular. También se manifiesta en las normas de control, la importancia de los modelos de atención inclusivos, para que se realicen las pautas necesarias en la atención de alumnos con requerimientos especiales. En esta parte se hace necesario, involucrar en una capacitación permanente a los docentes y otorgar orientación específica a los padres o tutores de estos alumnos.

Dentro del artículo 41 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012) se mencionó, como una prioridad, la adquisición de competencias y habilidades docentes en cuanto a evaluación, intervención y seguimiento de los alumnos que presenten NEE asociadas a discapacidad o AS; asimismo en las normas de control escolar, se manifiesta el proceso de atención para estos alumnos, al considerar como relevante: 1) realizar una evaluación inicial e informe psicopedagógico; 2) diseñar una propuesta curricular adaptada, con ajustes razonables de acuerdo con las necesidades que se presenten y un seguimiento de la misma; y, 3) elaborar un informe de avances de acuerdo con las NEE priorizadas. Dentro del marco de la inclusión educativa, se determinan a alumnos con NEE asociadas a discapacidad y AS, como grupos en riesgo o vulnerables, debido a que sus requerimientos educativos son más específicos, mismos que si no se atienden, pueden llevar a la deserción escolar.

Impacto de la reestructuración de los servicios educativos en EE, en las estadísticas nacionales para la atención de alumnos AS

Se puede mencionar que una mayor atención de los alumnos con AS, se da a partir del 2002, cuando en el PFEEIE se retoma lo considerado en el marco de acción del Programa Nacional de Educación 2001 - 2006. Sin embargo, desde inicios de la década de los 90´se empezó a categorizar a estos alumnos dentro de la atención de la EE con el nombre de *alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes*, al formar en ese entonces los grupos CAS. Este programa duró de 4 a 5 años, en las entidades federativas que promovieron su atención.

Dentro de las metas del Programa Nacional de Educación 2001 - 2006 y del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (2006 - 2012) se propuso una “política de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta”, por lo que una de sus líneas de acción, es “establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con NEE que presentaran discapacidad y/o aptitudes sobresalientes”. La meta, estableció específicamente, “diseñar en 2002 un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes”, al tomar como base la política establecida en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE, 2002).

Según el PFEEIE (SEP, 2002a) antes del 2006 el Sistema Educativo Mexicano atendía a menos del 1% de las personas que presentaban AS, por lo que su potencial estaba desperdiciado o en la mayoría de los casos, era difícil de detectar dentro del sistema educativo en el nivel básico. Sin embargo, este porcentaje se ha incrementado en los siguientes años. En cifras de la SEP (2009) al tomar como referencia los datos proporcionados por la Subsecretaría de Educación Básica, se encontró que durante el ciclo escolar 2006 – 2007--ciclo donde se inicia un exhaustivo seguimiento en la atención a alumnos con AS--, existían en el país 20,785 escuelas que contaban con el apoyo de algún servicio de EE. En escuelas de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria), se atendieron a 166,612 alumnas y alumnos con alguna necesidad educativa especial; del total de escuelas registradas con apoyo, 220 brindaron atención a niños sobresalientes y del total de niños identificados, sólo 192 presentaron AS. Esta población, representó menos del 1% de los alumnos atendidos en ese año.

A pesar de los cambios estipulados en EE para la atención de alumnos con AS y el incremento en la población atendida en la última década--debido a la instrumentación de la Propuesta Nacional en la que se marca un incremento porcentual de 469.4% (SEP, 2009a)--, la meta aún es baja, ya que se estima que existe una alta incidencia de esta población en educación básica. De acuerdo con Covarrubias & Lechuga (2009) en escuelas con o sin apoyo de EE, 15% de los alumnos, pueden presentar aptitud sobresaliente o talento específico.

A partir de los datos publicados recientemente por las personas encargadas del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2011b), en el ciclo escolar 2007 - 2008, se atendieron 1,921 alumnos con AS. En el 2008 - 2009 (SEP, 2011b) en 25 entidades del país que reportaron atención a este nivel de educación básica, la población nacional detectada y atendida con AS en educación básica--preescolar, primaria y secundaria--, era de 11,521 estudiantes; de esta población, 9,019 se ubicaron en primaria, lo que representaba un porcentaje del 78.2% de la población total identificada en las escuelas que cuentan con el apoyo de EE y el resto, en los niveles de preescolar y secundaria. Por último en el ciclo escolar 2009 - 2010, en el que se registraron a 123,212 alumnos con esta característica, se denotó un aumento considerable en su identificación y atención, ya que se estableció como prioridad de la política educativa para la EE, este seguimiento (SEP, 2011b).

Del total de alumnos atendidos en el ciclo escolar 2010 - 2011 (307,158 como se muestra en la Tabla 1) se encuentra que 53.99% (165,865) correspondió a quienes presentaban AS, porcentaje que es más alto que el de las demás categorías atendidas, entre ellas la discapacidad intelectual (29.85%). El PFEEIE (SEP, 2011b) al término del ciclo escolar 2010 - 2011, reportó que los 31 estados y el Distrito Federal, proporcionaban atención a alumnos con AS. Datos más recientes de la SEP (2011) apuntan que en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PEEIE) y al término del ciclo escolar 2010 - 2011, la población total atendida de alumnos con AS fue de 165,865, lo que corresponde al 25% del total de alumnos atendidos por EE en todo el país. De éstos 165,865 alumnos, la entidad que menor atención les brindó fue Tamaulipas con 1 y con el mayor número de atención fue en Veracruz, con 39,257 alumnos (lo que corresponde al 23.66%). En ese mismo ciclo escolar, en el estado de México se reportaron 529 alumnos con AS, lo que corresponde al .31% del total atendido en el país.

En cuanto a las modalidades de los servicios que EE ofreció en todo el país (SEP, 2011b) en el 2010 - 2011, había: 1,529 CAM, de los cuales, 865 eran laborales; 188 CRIE; 138 CAPEP; y 3,695 USAER. Ello contrasta con lo señalado por el PFEEIE (SEP, 2011b) donde se anota que durante el ciclo escolar 2010 - 2011, existían en el país 3,578 USAER. Tan sólo en el estado de México, se tenían registradas 287 USAER, que corresponden al 8.02% del total establecidas en el país. No se tienen datos actualizados de cuántas de estas USAER, atiende a alumnos con AS; se tiene que en la Zona Escolar E027 durante el ciclo escolar 2009 - 2010, la USAER No. 43 atendía a dos alumnos con AS (Dirección USAER No. 43, 2006) y la USAER No. 44 atendía a una alumna con esta característica (Dirección USAER No. 44, 2010).

Críticas documentadas en cuanto a los servicios de la USAER

Desde la puesta en marcha de la política educativa de integración (SEP, 1994b) y actualmente la de inclusión educativa (SEP, 2011a) las USAER han recibido diversas críticas en relación con la forma en que apoyan a las escuelas regulares y la atención que dan a los alumnos que presentan NEE con discapacidad y aptitudes sobresalientes. Existen varios documentos, oficiales o no, en los cuales se mencionan diversas fortalezas y debilidades en estos servicios de EE dentro de las escuelas de educación básica. La información incluida en este apartado aunque no es exhaustiva, permite identificar muchas de las críticas que se han realizado a estas unidades de atención.

La SEP (2002) en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE) hace una revisión y análisis a los servicios de EE. En dicho documento y en relación con las USAER, la SEP mencionó entre sus conclusiones, diversos aspectos que a la fecha no se cubren y que deben considerarse; entre ellos, que:

- La evaluación del aprovechamiento de los alumnos, tanto en servicios escolarizados de EE como en escuelas de educación regular, debe tener como referencia el Acuerdo 200 de la Secretaría de Educación Pública (1994a), el cual señala en sus artículos del primero al tercero que es obligación de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización, que imparten educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes, la evaluación del aprendizaje se realizará a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados y la evaluación permanente del aprendizaje conducirá a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje.
- Las escuelas que se construyan, deben contar con las adecuaciones de acceso físico e hidro-sanitarias necesarias.
- Las partidas presupuestales de los servicios de EE, deben estar ubicadas en educación básica, para garantizar las condiciones de obligatoriedad de los servicios.
- Los alumnos escolarizados en servicios de EE, deben ser considerados en la distribución de los libros de texto gratuitos y la planta docente, debería tener acceso a los materiales de apoyo para la enseñanza (programas, avances programáticos y libros para el maestro, entre otros).
- Es necesario contar con formatos estadísticos específicos para organizar y sistematizar la información relacionada con alumnos que presentan discapacidad.
- Es indispensable que las USAER elaboren su programación en forma detallada, de acuerdo con su misión en apoyo a las escuelas regulares.

- Deben categorizarse las plazas de EE, para lo cual es necesario definir las funciones de los profesionales en los distintos servicios, incluidos los profesionales de las USAER.
- Los servicios de EE, deben llegar a poblaciones y comunidades en condiciones de rezago social.
- Los centros educativos deben contar con un proyecto escolar, que considere la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales que presentan discapacidad o aptitudes sobresalientes.
- Los Consejos de Participación Social, deben apoyar la atención educativa de estos alumnos.

Así mismo, uno de los retos del PNFEIE (SEP, 2002) ha sido establecer orientaciones comunes en sus servicios, lo que requiere precisar la misión de los mismos, así como las funciones de su personal. Se mencionó en el mismo documento del PNFEIE, que esta acción era fundamental para aumentar la calidad de los servicios y el fortalecimiento de la EE, incluidas las USAER. Al respecto, Acle (en Sánchez et al., 2003) mencionó que las USAER, como instancias técnico/operativas y administrativas de la EE, se crean para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular. Por tanto, los profesionales de estos servicios tienen como encomienda en la escuela regular, explicarle a los docentes de grupo cómo trabajar y que analicen los factores que repercuten en el aprendizaje para que se generen alternativas de atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Por otro lado, agregó Acle, estos profesionales deben proporcionar a los padres información del trabajo que realiza la USAER con sus hijos y docentes, como son: sugerencias, actividades a desarrollar en el hogar y remarcar la importancia de su participación junto con el personal de la escuela para mejorar la educación de sus hijos. De manera más amplia, Acle señaló que las USAER tienen dos modalidades de apoyo:

- Atención a alumnos:* solicitud de servicio complementario, canalización, intervención psicopedagógica, evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento. En este rubro se resalta el carácter técnico operativo exclusivamente, y
- Orientación a padres y personal de la escuela:* que busca proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención a los alumnos, al considerar además las necesidades de maestros, padres de familia y los aspectos que se identifiquen como importantes de reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

De acuerdo con estas modalidades, Acle (en Sánchez et al., 2003) coincidió con los señalamientos del PNFEIE con respecto a que los servicios de EE--incluidas las USAER--, tienen una imprecisión en la misión de la EE; hacen falta de

lineamientos sobre la organización y funcionamiento de sus servicios; es necesario articular la EE y la educación regular en la práctica; se observa que no hay claridad en cuanto al lugar de la EE en el organigrama de los sistemas estatales de educación; los recursos son insuficientes tanto humanos como financieros; y se persiste en tener dos sistemas dentro del mismo sistema estatal, lo que provoca inestabilidad en cuanto a la toma de decisiones entre ambos para atender a los alumnos que lo requieren.

Por su parte y en cuanto a la sistematización y organización de la información, Valdés, Aguilar y Alvarado (2003) indicaron que la estructura de los servicios de EE en México, complejiza el seguimiento de las acciones realizadas, por lo que es necesario un trabajo conjunto y sistemático que pueda reportar beneficios sólidos que coadyuven en una atención de calidad. Al respecto, el Sistema Informático para el Registro y Seguimiento del Plan de Trabajo de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (SIUSAER), busca la conjunción de herramientas tecnológicas con fines organizativos, de análisis y de recuperación de aspectos medulares que coadyuven en los aspectos técnico-pedagógicos; este sistema, es un programa computacional concebido para agilizar el manejo, consulta y registro de información emitida por las USAER, durante todo su proceso de atención a lo largo de un ciclo escolar.

Desde el ciclo escolar 2002-2003, se pretende que el PROYESCO, sea un facilitador del proceso de registro y sistematización del Proyecto Escolar, para la identificación de necesidades técnicas, de tal forma que el seguimiento de las acciones, posibilite la elaboración de propuestas de apoyo para los centros educativos. Se constituyó además, como la única forma de registro de las acciones realizadas por los planteles de Educación Básica en el DF, que reconoce la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. Al evaluar dicho programa, Valdés, Aguilar y Alvarado (2003) indicaron que:

- Aunque es una necesidad fundamental, dar cuenta de todas las acciones que se emprenden para mejorar la calidad de los servicios educativos, no es cuestión sólo de llevar un registro de la información recabada, sino también realizar un análisis serio que permita determinar si estas acciones efectivamente logran el impacto esperado, o si en su defecto, se requiere de ajustes o modificaciones que permitan, sobre la marcha, responder de una forma más adecuada a la realidad de los servicios, y en particular, de los usuarios o destinatarios.
- Es necesario orientar a los involucrados en este trabajo.
- Se debe considerar que esta tarea implica aspectos de distinto orden, mismos que requieren de un seguimiento y una evaluación.
- En el aspecto técnico, se precisa proporcionar información previa a los usuarios, quienes en su mayoría, han participado en el diseño e instrumentación de un proyecto escolar, de un plan de trabajo y/o de un proyecto zonal: deben tener claridad sobre la información específica que se solicita y las conceptualizaciones

que giran en torno a cada apartado, así como las coincidencias y diferencias a las concepciones teóricas y la concreción de éstas en estrategias y acciones.

- En el aspecto informático, hay que considerar los elementos relacionados con el conocimiento y habilidades relacionadas con el uso de la computadora, con el equipo con que se cuenta y con el conocimiento y dominio del uso de los sistemas; así también, con el proceso de apropiación, las ventajas y desventajas de su utilización y las perspectivas para la EE.
- Hay que dar a conocer los aciertos y dificultades para iniciar, desarrollar y evaluar los resultados de la introducción de los sistemas informáticos en EE.
- Se requiere una evaluación continua, que incluya la evaluación inicial, de proceso y también de resultados de los tres aspectos arriba señalados (técnico, informático y operativo).
- Dentro de este marco metodológico, es indispensable promover, paralelamente a las acciones formales de evaluación, procesos de comunicación horizontal, en el que las personas tengan la oportunidad de analizar información técnica (conflictos, necesidades, estrategias, acciones) para resolver problemas y emprender acciones consensuadas. Esta comunicación, debe partir de la interacción entre los involucrados, la cual implica un proceso horizontal, activo y dialéctico.

La misma SEP, ha analizado el papel de las USAER en la atención de alumnos con NEE asociadas a discapacidad; por ejemplo, en el nivel básico de educación secundaria (SEP – DEE, 2004), se detectaron fortalezas y debilidades del apoyo brindado. Dentro de las fortalezas, se encontraron las siguientes:

- Existía reconocimiento de la USAER ante la comunidad educativa de las secundarias.
- Se denotó avance en la vinculación entre la USAER y las escuelas secundarias, en cuanto al reconocimiento y la importancia de las formas de enseñanza, planeación y evaluación conjunta; en relación con la identificación y determinación de los alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad, se logró un mejor conocimiento y aceptación de los alumnos.
- La unidad contaba con un espacio propio, el cual fue otorgado por los directivos de cada una de las escuelas secundarias en las que apoyaba la USAER.
- Se observó reconocimiento a las docentes de apoyo de la USAER, a partir de que contaban con elementos técnico-metodológicos para brindar el apoyo requerido.
- La USAER participó con los directivos y personal de la escuela en la elaboración del Proyecto Escolar, lo que propició se tomara a éste como eje rector de las actividades cotidianas y se preponderaran los propósitos educativos.
- Existía participación colaborativa con el personal de la unidad, en espacios propios de la secundaria, como eran las reuniones de Proyecto Escolar y las de evaluación con tareas específicas y determinadas.

- Se valoraba por parte de los directores, el apoyo de la USAER como una oportunidad para mirar de una manera diferente a los alumnos, al proceso de aprendizaje y a la comunidad en general.
- Los profesionales de la unidad, conocían sobre el proyecto de integración educativa y gestionaron las adecuaciones de acceso al inmueble con las autoridades correspondientes.
- Se notaba vinculación entre director y director (secundaria–USAER) para la planeación de reuniones técnicas, talleres, acuerdos, etc.
- Existía apertura de los profesores, para recibir orientaciones y sugerencias sobre diversos aspectos por parte de la USAER.
- Los alumnos reconocían, el apoyo brindado por los docentes de USAER.
- Los padres de familia, también reconocían las funciones de la USAER.
- Se ejercía liderazgo por parte de la dirección de la USAER, lo que impulsó el trabajo colaborativo con el nivel educativo de secundaria.
- Existía el acompañamiento de la directora de la unidad, hacia las docentes de apoyo a través de un trabajo colaborativo en la planeación, organización y ejecución de las actividades.
- Había capacitación interna de la USAER para la definición de la participación en el nivel educativo de secundaria.

Sin embargo y a pesar de las fortalezas anteriores también se detectaron, en este análisis (SEP - DEE, 2004) diversas debilidades, entre las que destacan:

- Había incompatibilidad de horarios de la USAER y la secundaria, lo que dificultó la presencia y participación en eventos y reuniones relevantes a la función que cumple la unidad en la escuela secundaria.
- Existía renuencia hacia el trabajo conjunto de algunos profesores hacia la USAER.
- Faltó claridad en las funciones de la USAER por parte del nivel de secundaria, lo que trajo como consecuencia, exceso de actividades destinadas a brindar el apoyo a la diversidad.
- La USAER realizó por momentos, funciones que le competían al equipo de Servicios de Asistencia Educativa (SAE).
- Hubo dificultad para establecer criterios para la determinación de las NEE en el nivel de secundaria.
- Existía baja expectativa de los padres hacia el futuro educativo de sus hijos.
- No se tenían los espacios y tiempos suficientes para el trabajo conjunto entre profesores de secundaria y docentes de apoyo de la USAER, destinados a la atención de los alumnos con NEE.
- Había dificultad para la planeación conjunta con los profesores para realizar adecuaciones curriculares.
- Faltó sistematización en el trabajo realizado, lo que provocó pérdida de información. Se denotó decisión unilateral de los acuerdos en la elaboración del Proyecto Escolar

A partir de hallazgos como los anteriores, en el PFEEIE (SEP, 2005) se realizó una nueva revisión y análisis de los servicios. En ésta, se mencionan 13 conclusiones relacionadas con los servicios de USAER. Se vislumbró, la necesidad de una revisión y análisis a fondo del funcionamiento de estas unidades, de sus principios, fundamentos, propósitos y recursos de operación; así también, se reiteró la importancia apremiante de su renovación.

1. En términos generales se encontró que se tiene una percepción muy superficial de la integración educativa, lo que implica el trabajo de integración y sus compromisos. En el discurso aparece minimizada “no es nada del otro mundo”, se atribuye todo el avance o éxito a los maestros de educación regular: “únicamente con un cambio de actitud de los maestros de primaria podemos avanzar”.
2. Los profesores tanto de EE como regular, manifestaron temor por no tener conocimientos ni estar preparados para el trabajo con niños con discapacidad, y este temor se traduce en resistencia a la integración y por ende una mala planeación; así como una mayor dificultad para “dar clase”, en el sentido más común de la palabra o dar apoyo a los niños integrados.
3. Los docentes de USAER, parece que han perdido su función y misión con respecto a “ser maestro de educación especial”, pues no se denotó respuesta a las demandas de la educación regular, ni a las demandas del PNFEIE, ni a las necesidades de los alumnos, principalmente de los que presentan discapacidad.
4. Se percibió entre los docentes una imagen de sí mismo devaluada, con desmotivación, sentimiento de fracaso, impotencia e insatisfacción profunda al no obtener resultados en sus afanes por hacerse de un lugar en el territorio de la educación primaria y tampoco obtener resultados profesionales.
5. Se reiteró el sentimiento de soledad y falta de reconocimiento en todos los niveles ante los retos que implica la discapacidad, y el abandono que perciben por parte de sus autoridades.
6. Para algunos docentes de USAER, la modalidad de trabajo ideal es el apoyo en el aula del niño, sin embargo, éste es un aspecto polémico aún para los docentes de las USAER y punto de desencuentro entre EE y regular.
7. La dificultad mayor que se observó en el maestro de educación regular, es la falta de tiempo, pues el alumno con discapacidad requiere de atención individualizada, de ahí que surgen las interrogantes:

¿En qué momento puede dársele si tiene 40 alumnos que reclaman también su atención? y si se la brinda, ¿se vuelve un caos la clase, la disciplina se relaja pues los alumnos están a la espera de un descuido del profesor para poder expresarse, moverse?, en esas condiciones, el profesor pierde el control (p. 364).

8. Con respecto a los niños con discapacidad, en cuatro de los cinco estados donde se visitaron primarias, se observó como estrategia de integración, que los alumnos compartían el tiempo de escolarización, en escuelas regulares y CAM o

Centros Especiales. La combinación de los dos servicios educativos, logra un resultado exitoso.

9. Aunado a lo anterior, la implicación y compromiso de los padres--principalmente las madres-- hacia sus hijos con discapacidad, es el elemento central en la integración en el caso de las experiencias exitosas de niños observados en esta evaluación. Según lo expresan los propios profesores “la mamá es la maestra”.
10. La organización del tiempo como dimensión real, puede ser utilizada a favor de la integración de alumnos, entendida como la promoción de logros en todos los aspectos de la vida del niño; sin embargo, se observó que no hay una clara conciencia de la importancia del tiempo, y de que éste no se recupera en la vida de los niños y en la práctica de los profesores. Se puede dejar pasar el tiempo sin la menor preocupación. Así, los docentes pueden ocupar el tiempo en múltiples actividades que parecen “irrelevantes”, momento en que hay una especie de táctica por parte de los docentes de “escamotear” el tiempo. Esta táctica resulta de gran interés para investigar a futuro, el sentido del docente ante la dimensión de la tarea educativa y qué función juega el escamoteo del tiempo.
11. Se detectaron más desencuentros que encuentros, entre EE y regular. Un ejemplo de ello, es la lucha cotidiana por el espacio, el territorio: el espacio que ocupan los docentes de EE dentro de las escuelas primarias, ha sido históricamente un motivo de desencuentro. Otro desencuentro muy común, es el que se produce ante la disposición de entrada del personal de USAER al aula del niño, pues este es territorio exclusivo del maestro; se percibe entonces, una lucha entre la demanda del lado de EE, y el deseo del profesorado de no ceder, no permitir la entrada a su territorio.
12. Se observó que los dos servicios --EE y regular--, no logran ponerse de acuerdo para lograr un espacio y tiempo comunes donde se comparta información y se establezcan acuerdos en materia de integración y apoyo a los alumnos con NEE. En esto quizá también tenga gran impacto que todavía los niños integrados, siguen siendo en la representación de todos los docentes--tanto de EE como de regular--, los “niños de USAER o de EE que solamente están en ER”, pero que la responsabilidad de su éxito o fracaso, son las acciones que realicen los de EE.
13. Con base en todos estos datos, se detectó una situación de *impasse* en el servicio, que constituye la principal estrategia para la integración educativa en México a saber, las USAER.

Estos resultados y en específico, la relación entre los profesionales en la atención a las necesidades educativas especiales, fueron reportados por Vizcarra (2007) quien realizó entrevistas a docentes de grupo regular e integrantes de una USAER en el estado de Durango (México). Entre sus conclusiones, apuntó:

- La relación laboral entre los docentes de grupo regular y los integrantes de las USAER no está firmemente consolidada, debido a que a los docentes de grupo les falta información sobre el programa de integración educativa así como capacitación sobre este programa de educación básica; ello, genera desconcierto

acerca de las modalidades de atención que se instrumentan por parte del equipo de USAER para atender a los alumnos.

- Hace falta comunicación constante y permanente entre los profesionales de educación regular y especial, para dar seguimiento a las actividades relacionadas con la atención a los alumnos que presentan NEE; además, de que el tiempo que se dedica a las reuniones de planeación entre estos profesionales es insuficiente, debido a la carga de trabajo que tienen en relación con otros programas. Por tanto, existe la falta de trabajo en equipo que es indispensable en el programa de apoyo sobre integración educativa en la escuela regular.
- No es claro entre los profesionales que atienden a los alumnos con NEE, que los responsables de su atención, son tanto el docente de grupo regular como los profesionales de las USAER, ya que cada uno desde su práctica específica y en forma coordinada, deben llevar un seguimiento en las acciones emprendidas.
- Los profesores de aula, expresan temor al hacer frente a su práctica pedagógica dentro de la escuela integradora, debido a que su formación docente está sustentada con otro modelo o enfoque, y porque no cuentan con la información suficiente.

Por ello, Vizcarra (2007) consideró que es importante tener en cuenta los siguientes planteamientos:

- Es necesario que en la medida de lo posible, se brinden esquemas de profesionalización y/o capacitación continua a los docentes y autoridades involucradas en el proceso del Programa de Integración Educativa, que de respuesta al modelo vigente, establecido por las instituciones educativas responsables de dar atención a los niños con NEE.
- La participación de las autoridades educativas en este proceso de cambio hacia la integración, es un elemento fundamental para que sea más productivo, por ello es necesario establecer convenios entre el sector educativo y las instancias de gobierno, así como de la sociedad de padres de familia para buscar alternativas de dotación de material didáctico y adecuación de los espacios físicos de las escuelas que brinden atención a niños con NEE.
- Es necesario que se den las condiciones mínimas para iniciar este proceso. Insertar a un niño en la escuela regular, no es sinónimo de integración si no se le está brindando la oportunidad de alcanzar aprendizajes significativos.
- El aprendizaje exitoso se puede lograr, si los docentes conocen los fundamentos psicopedagógicos, sociales, legales y metodológicos de su intervención educativa. No se puede educar a quien no se conoce, por tal motivo, es necesario que en el conocimiento del niño con NEE se reconozcan: sus potencialidades y sus limitaciones; la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje; así como las estrategias para lograr, tanto un trabajo coordinado entre los profesionales de educación regular y especial, como para la colaboración permanente y constante de los padres de familia.

Otras las críticas que se suman a las anteriores, están contenidas en informes solicitados por la misma SEP a evaluadores externos. En el Informe Final de Consistencia y Resultados del PFEIE (Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, 2007) se mencionaron aspectos que se deben mejorar en los servicios, incluidos los que brindan las USAER. Dichos puntos son los siguientes:

- La relación del propósito con el fin se queda muy a la distancia si no encuentra concreción en las diferentes dependencias, sectores y niveles.
- No se logran articular todas las estrategias de planeación y mecanismos de control de verificación de su base de datos.
- No existe respuesta puntual a las observaciones realizadas en cada una de las evaluaciones externas anteriores.
- No se tiene control de verificación en los informes trimestrales estatales y en las fichas generales de datos.
- El programa no tiene un método para cuantificar ni determinar la población objetivo ni potencial.
- Existe inconsistencia en la información solicitada a través de las fichas, de tal manera que no es factible corroborar entre un año y otro, en todos los datos.
- Se denotó falta de vinculación con equipos interdisciplinarios e interinstitucional nacionales e internacionales con experiencia y trayectoria de investigación, que colaboren en el discernimiento de la complejidad del “universo de la discapacidad”.
- Se consideró una debilidad, la disminución de los recursos humanos destinados a la operación del programa, así como su situación laboral, y por último a la movilidad de los equipos de apoyo en las diferentes entidades. Existe falta de capacitación en el personal que atiende a alumnos con NEE asociadas a discapacidad o aptitudes sobresalientes.
- Se denotó debilidad en el tiempo de asignación de los recursos financieros, originada en muchas ocasiones, por la burocracia administrativa federal y estatal; así como la no injerencia del programa en el mecanismo de transferencia.
- No se cuenta con instrumentos para medir el grado de satisfacción de la población objetivo.
- La población objetivo la constituían las escuelas de educación básica, pero ninguno de los instrumentos del programa, cuenta con mecanismos que permitan conocer la percepción que tienen los docentes, los padres de familia y los mismos alumnos de las acciones realizadas por el programa.

En respuesta a este documento, la SEP (2008) publica un documento de posicionamiento, en el que da respuesta puntual a su contenido, lo que da cuenta, de que falta mucho para que en la práctica, se otorguen los servicios que se precisan:

- Con respecto a que no se encuentra concreción en las diferentes dependencias, sectores y niveles, la justificación es que ésta se atiende como base en los objetivos y las estrategias del Programa Nacional de Desarrollo (PND) y Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) que se concretan en la programación anual del programa, y en la matriz de indicadores. También existen resultados en los trabajos ya realizados, como las acciones planteadas en el marco de la Red de Sordo-ceguera y Discapacidad Múltiple para favorecer la consecución del fin y propósito del programa.
- Se tiene considerado el análisis y rediseño de instrumentos por medio de la contratación de un asesor especialista en el área de información y análisis estadística (metodólogo) para hacer más sencillo el análisis de información cuantitativa.
- El programa tiene como propósito promover y fortalecer el desarrollo de los alumnos con NEE, prioritariamente de aquellos que presentan discapacidad y/o AS, para facilitar su integración plena en todos los ámbitos de la vida nacional; la función preventiva no está en concordancia con el objetivo del programa.
- El programa considera desde el año 2005, acciones que realiza con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y que proveen de estrategias útiles para la actualización y sensibilización de los actores involucrados. Una de ellas, es el concurso “Experiencias exitosas de integración Educativa” que tiene como objetivos: promover el interés de los maestros y maestras hacia el tema de la discriminación; difundir el derecho a la no discriminación, a la igualdad de oportunidades y de trato en escuelas de educación básica; y, promover en los maestros el desarrollo de acciones para fortalecer la integración de niños, principalmente con discapacidad, a las aulas de educación regular. Se cuenta con el libro *Experiencias exitosas de integración educativa* (SEP, 2006); el cual presenta una recopilación de las experiencias ganadoras en los concursos realizados en el 2005 y 2006.
- Actualmente el programa realiza ajuste de acciones. El ejercicio mediante el cual se realizó la planeación anual 2009, incluye una metodología que permite articular los diferentes objetivos y metas del Programa con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.
- Con respecto a la planeación que hace falta en los servicios de EE, incluidas las USAER, esto está considerado en el diseño del Programa de Mejora de la Gestión, en el cual se encuentra inscrito.
- Se considerara enriquecer el componente de sensibilización, con el que ya cuenta el Programa, específicamente en la construcción de estrategias de sensibilización y difusión.
- El Programa considera aquellas recomendaciones con mayor impacto en la operación inmediata del mismo, como las relativas a la contratación de personal calificado y la realización de acciones de capacitación con otras direcciones generales de la propia SEP.
- Se atenderá la recomendación de verificar información y datos de los alumnos atendidos mediante el proyecto de la ficha electrónica inscrito en el Programa de

Mejora de la Gestión (PMG). En cuanto a la segunda parte de la recomendación, relativa a operar con mayor control en los informes trimestrales que entregan los estados, esta recomendación no será atendida. Resulta poco factible para el programa, restringir el reporte de información contenida en los informes trimestrales, ya que de acuerdo con la descentralización, las entidades tienen libre elección sobre su forma de trabajo. El programa, sin perder su carácter normativo y por ende, sin dejar de solicitar la información que a nivel central se requiere, respeta las diferentes realidades estatales, esto permite la libre formulación de reportes.

- Con respecto a la falta de vinculación con otras instituciones nacionales e internacionales, se tiene previsto reactivar vinculaciones con diferentes países en el tema de la discapacidad y AS, al mismo tiempo que se fortalecen los vínculos actuales; sin embargo, todavía no se cuenta con elementos para diseñar una planeación. El programa plantea la vinculación con SEP, ya que cuenta con la infraestructura más adecuada para dar respuesta a dicha recomendación.
- Con respecto a la falta de capacitación de los involucrados en la atención de alumnos con NEE asociadas a discapacidad o AS, se realizará un diplomado en línea para profesores de educación regular con información básica de integración educativa. Se planteará una estrategia para mejorar la efectividad de los cursos de capacitación, una carta compromiso de los beneficiarios para difundir y replicar la información recibida en el curso en los tiempos y la forma pertinentes.
- Se establecen las Reglas de Operación más funcionales mediante la simplificación de sus procesos, con la finalidad de que los estados puedan ejercer el recurso de manera más sencilla.
- Para los fines del programa, se requieren conocer datos cuantitativos de la población beneficiada para poder contar con mecanismos que permitan conocer la percepción que tienen los docentes, los padres de familia y los mismos alumnos de las acciones realizadas por el mismo.

No obstante y con base en esta respuesta del PFEEIE (SEP, 2008) se denota la falta de un análisis real y crítico, que ofrezca no sólo una justificación hacia las recomendaciones hechas por los evaluadores externos, sino para otorgar puntos de mejora desde su base interna que impacten en las acciones donde existan debilidades; esto llevaría a un análisis más constructivo y por ende, a un propósito de mejora real del programa.

Existen otros trabajos realizados en la escuela de educación básica, que dan cuenta en la práctica, de algunas de las críticas ya señaladas a los servicios de USAER; entre ellos, está el realizado por Vivas y Roque (2011) en una escuela pública regular que contaba con servicios de USAER, en zona urbana al sureste de la Delegación Iztapalapa (DF). Al detectar a los niños de primer ciclo de educación primaria pública, en riesgo de presentar necesidades de EE, identificaron que los profesionales de la USAER no evaluaban a los niños; sus miembros aseguraban que los alumnos tenían necesidades de educación especial, sólo a partir de la información que brindaban las docentes de aula, por lo que no realizaban una

evaluación psicopedagógica, excusándose en que “no les era permitido ni aplicar pruebas ni sacar a los niños de sus grupos”; priorizaban el trabajo grupal y no orientaban a los docentes para elaborar adecuaciones curriculares. De acuerdo con la concepción de algunos profesionales de esta unidad sobre los problemas de conducta, por ejemplo, no atendían a los niños que los presentaban, porque “estos problemas no impactan en el aprendizaje”. Existía además una inadecuada relación y comunicación entre el personal USAER con los padres y cuando interactúan con ellos, era para presionarlos para que llevaran a sus hijos a servicios de salud o acudieran con los comprobantes que descartaran daño neurológico o que ya estaban siendo medicados.

Con base en estos documentos, se puede observar que existen diversas percepciones sobre la calidad que ofrecen los servicios de EE, particularmente las USAER. Tanto los documentos oficiales como no oficiales denotan debilidades significativas en las USAER, sobre todo en lo que se refiere a la atención de los alumnos y específicamente, de que en muchos casos no se logra consolidar el modelo de atención y no se tienen claras las funciones que deben ejercer cada uno de los integrantes de estos servicios. Desde la instrumentación de las USAER--en pro de brindar atención a los alumnos con NEE asociadas a discapacidad o AS, que están integrados en escuelas regulares de educación básica primaria--, en nuestro sistema educativo ha surgido la necesidad de dotar, a estas unidades, de los lineamientos organizativos y de la fundamentación teórica sobre su labor en los centros escolares. Esta necesidad, no sólo debe surgir de la inquietud política de las autoridades educativas del país, sino también de las necesidades reales de cada centro escolar que cuente con este servicio. La instrumentación de los lineamientos para la atención de los alumnos con NEE asociadas a discapacidad o AS se da, por parte de las autoridades educativas, al tomar en cuenta primeramente la perspectiva mundial y en segundo lugar, se deja a las necesidades educativas reales de todos y cada uno de los involucrados en el quehacer educativo (desde profesores de grupo hasta padres de familia y alumnos).

Evaluación: elemento educativo fundamental para atender a los alumnos con AS

La evaluación

Concepto desde el enfoque ecosistémico.

En la Consulta Internacional sobre Educación para la Primera Infancia y las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1997) se mencionó que uno de los principales obstáculos en la prestación de servicios adecuados para los niños con requerimientos especiales, es la falta de instrumentos y técnicas de evaluación apropiadas para ser utilizadas por sus docentes a fin de conocer sus fortalezas y necesidades individuales, por lo que se hace indispensable definir e identificar qué es la evaluación. Como un proceso, la evaluación constituye un elemento que apoya

en la identificación permanente de las circunstancias contextuales y variantes necesidades que experimenta el niño, además de que retroalimenta al proceso de atención, pues permite modificar la intervención según corresponda. Para la UNESCO (1997) realizar evaluación educativa implica conocer cuáles son sus principios, entre los cuales se especifican:

- ❖ Tener claridad acerca de lo que se va a evaluar.
- ❖ Considerar que es un proceso continuo que implica la capacidad para observar, anotar, interpretar y planificar.
- ❖ El evaluador tiene la capacidad de interpretar correctamente los resultados y planificar de acuerdo con éstos.
- ❖ La evaluación debe ayudar a desmitificar las condiciones y características del niño, independientemente que presenten discapacidad y/o AS.
- ❖ En el marco de la inclusión educativa, existe el compromiso de abordar la diversidad al tomar en cuenta el contexto específico en que se presenta, por lo tanto es necesario comenzar por evaluar el desarrollo de cada niño.
- ❖ Los padres deben participar en la evaluación.
- ❖ Es preciso comenzar con lo que los padres ya saben del niño, qué es capaz de hacer o no. ¿Qué han observado respecto a su comportamiento, actitudes y habilidades?
- ❖ La evaluación debe ser efectuada en un entorno donde el niño se sienta a gusto.
- ❖ La evaluación debe recabar información de diversas fuentes, y se pueden utilizar varios instrumentos.
- ❖ Se deben considerar todas las áreas del desarrollo del niño.
- ❖ Utilizar la evaluación para educar a las personas del entorno acerca de las necesidades de desarrollo del niño.
- ❖ La evaluación debe ser empleada como una herramienta de planeación y capacitación permanente.

Al respecto, Ibar (2002) y Lortie (1973) mencionaron que la evaluación es un proceso idóneo para recabar y operativizar información específica y precisa de una realidad sensible, con el objetivo de encontrar conocimientos científicos de ella. Esta información, en la evaluación educativa, no sólo debe rastrearse del alumno en cuestión, sino también de las múltiples interrelaciones que tiene éste con el contexto escolar.

Para Sattler (2003, 2010) y Stufflebeam y Shinkfield (1990) la evaluación es un recurso, que sirve para hacerse de cierta información e idea acerca del niño y de esta manera, retomarla para tomar decisiones fundamentadas en el ámbito educativo; de ahí que los propósitos de la evaluación, deben ser: examinar, resolver problemas, diagnosticar, asesorar, rehabilitar así como evaluar progresos. La evaluación infantil, para el mismo Sattler, puede servir por sus propósitos como:

exploratoria, focal, diagnóstica, de asesoría y rehabilitación o para valorar progresos.

De la misma forma, Casanova (1998) mencionó que la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje, es en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su inicio, de manera que sea posible disponer de información permanente y significativa para descubrir las situaciones, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las mejores decisiones para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. En este sentido, desde el comienzo del proceso educativo, se pueden detectar las dificultades de aprendizaje en el momento en que se producen. Destacó Casanova (1998) que la evaluación, permite al profesional detectar las dificultades y reorientar el proceso, al poner el acento en su carácter formativo y en la posibilidad de realizar los ajustes pedagógicos, es decir, planear las adecuaciones curriculares de acuerdo con las características y necesidades diversas del alumnado. En este sentido, la evaluación es concebida como parte integrante de la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que orienta el quehacer docente a lo largo de su actuación.

En el campo de EE, la evaluación es un elemento necesario para el conocimiento y comprensión acerca de las diferencias individuales de los niños que posiblemente presentan una discapacidad y AS. En otras palabras, la evaluación es una valoración detallada de las fortalezas y debilidades del menor en diversas áreas, como: el funcionamiento cognitivo, académico, lingüístico y social. Es un proceso sistemático de recolección de información, a partir de actividades exploratorias para la toma de decisiones (Chadwick, 1989).

Al respecto, para los Technical Assistance ALLIANCE for Parent Centers (2007) la evaluación es el procedimiento que puede ayudar a determinar si un niño necesita EE y servicios relacionados: es el primer paso para desarrollar un programa educativo que ayudará al niño a aprender. Una evaluación inicial, debe llevarse a cabo antes de que la escuela proporcione cualquier tipo de EE o servicios relacionados, y los estudiantes deben ser reevaluados al menos cada tres años. La evaluación—para los mismos Technical Assistance ALLIANCE for Parent Centers, involucra la recolección de información de una variedad de fuentes acerca del funcionamiento y desarrollo en todas las áreas del desarrollo, en donde se sospecha que el alumno requiere de servicios de EE. En la evaluación se pueden observar factores cognitivos, de conducta, físicos y de desarrollo, así como en otras áreas. Toda esta información es usada para determinar las NEE del niño.

Lo revisado hasta el momento, apoya que para el proceso de evaluación y desde un enfoque ecosistémico, deben tomarse en cuenta las relaciones recíprocas entre el niño en desarrollo y su entorno, al considerar a la escuela y a la familia entre los ambientes de mayor relevancia (Shea & Bauer, 2003). Un aspecto que reconoce esta perspectiva, es la influencia que pueden tener los cambios que ocurren en un escenario sobre otro. Las acciones dirigidas a docentes, así como su

participación activa en la intervención, contribuyen a mejorar las interacciones del estudiante y a tener resultados favorables (Shea & Bauer, 2003).

En consonancia con los planteamientos del enfoque ecosistémico, Adelman y Taylor (1994) han cuestionado aquellas tendencias de prácticas diagnósticas que colocan las causas de algunas problemáticas, principalmente en las características del individuo, sin considerar la participación de factores ambientales. Como resultado de ello, para Adelman y Taylor se minimiza el rol de los ambientes en la intervención y ésta se enfoca únicamente sobre las personas, para lo cual proponen la consideración de los fenómenos sociales en el diagnóstico.

Forns (1993) consideró a las variables relacionadas con los contextos, que permiten abordar el análisis de la conducta del individuo y establecer posibles relaciones causales. Señaló Forns además, que el objeto de la evaluación psicológica “es el estudio, análisis y valoración de las características de un sujeto, de sus formas de acción, reacción e interacción con los demás y con la realidad, y de sus procesos de cambio” (p. 20); dicho análisis se realiza en el seno de un sistema configurado por sujetos, que están sometidos a unos procesos tanto internos como externos, los cuales afectan y determinan funcionalmente las formas en las que el individuo se relaciona con la realidad y viceversa.

En conclusión y a partir de los autores revisados se puede afirmar que la evaluación es un proceso fundamental en el proceso educativo, que debe ser sistemática y rigurosa al obtener datos mediante: observaciones en el aula, revisión de producciones de los alumnos, entrevistas a los padres y personal docente, realización de actividades pedagógicas, entre otras. La evaluación debe considerarse en el proceso educativo desde su inicio, pues permite identificar la presencia de características específicas de los alumnos, como pueden ser sus habilidades, conocimientos, personalidad, fortalezas y debilidades además de la influencia e interacción continua y recíproca con los contextos familiar, áulico y social en general, que permitirá planear y retroalimentar los programas para el beneficio de su desarrollo. Para la EE, la evaluación es parte fundamental para identificar qué tipo de apoyos requieren los alumnos que se consideren con NEE y que presenten AS.

Tipos.

Para Casanova (1998), Ibar (2002) y Sattler (2003) pueden existir diversos tipos de evaluación y esto se deriva de las intenciones y propósitos de la misma. Para los objetivos de este trabajo se puede retomar la tipología de evaluación que presenta Casanova (SEP, 2002b):

1. Por su funcionalidad. Donde se considera la evaluación de acuerdo con la función o finalidad principal. Regularmente la funcionalidad está presente en cualquier modalidad de evaluación. En ésta, encontramos dos subtipos: sumativa y formativa.

- Sumativa. Que consiste en determinar el valor de un producto final o de procesos ya terminados; no pretende mejoras de forma inmediata, sino valorar de manera definitiva.
- Formativa. Ésta se orienta a valorar procesos, lo cual supone la recolección de información significativa a lo largo de los mismos para que se puedan tomar las medidas necesarias para continuar el trabajo pedagógico y asegurar que se alcancen las finalidades y los objetivos planteados. Por esta razón, el objetivo de esta evaluación es el mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

2. Temporalidad. La evaluación es acorde a los tiempos en que se va a realizar. Por lo general, se considera una evaluación inicial, procesual y final en las actividades pedagógicas o escolares.

3. Evaluación según su normotipo. En ésta, se toma en cuenta un referente a partir del cual se establecen comparaciones y se emiten juicios. De este tipo, se desprenden la evaluación nomotética y la ideográfica.

- Evaluación nomotética. Ésta tiene dos modalidades: a) normativa, donde se valora al niño en función del nivel de grupo en que se desempeña como alumno; es decir el promedio de un grupo se convierte en la norma, en el punto de comparación para valorar a cada estudiante; y b) la evaluación criterial, donde se propone la fijación de criterios externos, bien formulados, concretos y claros, para poder proceder a evaluar un aprendizaje, al tomar como punto de referencia, el criterio marcado. Por ejemplo, si se requiere saber si una persona ha logrado mejorar la redacción de un texto libre, se puede afirmar que ha alcanzado este objetivo, cuando se compara su ejecución con el criterio establecido, como podría ser, que en sus redacciones no cometa más de un 10% de faltas de ortografía y su estructura tenga coherencia de acuerdo con el uso de su lengua materna.
- Evaluación ideográfica. En este tipo, el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares; la evaluación se centra en la persona y toma en cuenta sus capacidades, habilidades y actitudes: qué puede hacer solo y qué con ayuda, qué tipos de apoyo requiere y qué se puede esperar de él.

Regularmente los tipos que se describieron anteriormente de evaluación son los que se consideran para alumnos que se observan que requieren apoyo de EE. Específicamente en alumnos con AS es necesario hacer una evaluación inicial-exploratoria, formativa, procesual, final, nomotética, criterial e ideográfica. Con base a los *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica* (SEP-DG AIR, 2011) se

considera que los alumnos con AS deben cumplir sin excepción, con todos los requisitos que a continuación se enlistan:

- Estar inscrito en la educación básica del Sistema Educativo Nacional, a partir del segundo grado de educación preescolar.
- Contar con la autorización del padre, madre de familia o tutor, para la evaluación del alumno; así como para realizar la acreditación y promoción anticipada del mismo, en caso de que el dictamen sea favorable.
- Contar con una *evaluación psicopedagógica*.
- Tener un *Informe de evaluación psicopedagógica sobre el alumno*.

Evaluación psicopedagógica para alumnos con AS en las escuelas de educación regular.

En el Diario Oficial de la Federación en México (2007), se mencionó que una de las funciones del docente de primaria y de EE, es que deben colaborar en la sistematización del proceso de evaluación psicopedagógica de los alumnos que pueden compartir en su atención, con el propósito de precisar sus necesidades específicas y a partir de ello, tomar las decisiones pertinentes respecto a las necesidades encontradas; también tienen que realizar acciones que les permitan la autoevaluación sobre su práctica, con el propósito de mejorar la atención que les ofrecen a los alumnos.

La SEP (2006b) señaló, en relación con la evaluación de los alumnos que presentan NEE con AS, que las funciones que debe realizar el profesor de grupo conjuntamente con el personal de USAER, son:

1. Detección inicial o exploratoria. Análisis con el maestro de grupo, de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo. Por medio de pruebas o a través de diferentes procedimientos durante la realización de diversas actividades cotidianas, el maestro de grupo tiene que darse cuenta de las competencias curriculares de sus alumnos al inicio del ciclo escolar. La información obtenida es complementada por el servicio de USAER, siempre y cuando el docente de grupo requiera de apoyo, y deben considerar los conocimientos, socialización, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias. Al tomar como punto de partida esta detección inicial, se realizan ajustes en la programación para adaptarla a las características grupales e individuales observadas.

2. Evaluación más profunda de algunos niños. Aún cuando se hayan realizado los ajustes en la programación de aula, a algunos alumnos se les dificulta trabajar al mismo ritmo de sus compañeros y se les debe involucrar en actividades que les permita participar con ellos. Es por este motivo, que se hace indispensable que el equipo de USAER desarrolle junto con el profesor de grupo, algunas estrategias o ajustes a la metodología, que favorezcan la práctica docente y la participación de los niños identificados. Si a pesar de las acciones

realizadas algunos alumnos muestran dificultades para aprender y participar, es necesario realizar una evaluación más profunda. Lo que procede es determinar y planear la realización de una evaluación psicopedagógica.

La SEP (2006a) mencionó que la evaluación psicopedagógica, es el proceso que implica conocer e identificar las características del alumno en interacción con sus contextos: familiar, social y escolar. Esta evaluación, permite detectar e identificar las posibilidades, las dificultades y los cambios que requiere el alumno en su contexto educativo como: materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre integrarse con los propósitos educativos. Esta evaluación psicopedagógica, ayuda a:

- ❖ Determinar si un alumno presenta NEE.
- ❖ Orientar la tomar decisiones relacionadas a la atención requerida por el alumno en su contexto educativo.
- ❖ Diseñar adaptaciones curriculares.
- ❖ Adoptar propuestas de diversificación curricular.
- ❖ Establecer un trabajo de colaboración entre profesionales y profesores.
- ❖ Determinar recursos y apoyos específicos.
- ❖ Realizar la orientación escolar y profesional al término de la escolaridad concluida en los niveles de educación básica.

Por tanto, es de suma importancia que los docentes de grupo y profesionales de la USAER, conozcan cómo aplicar una evaluación psicopedagógica a los alumnos con sospecha de AS, para que identifiquen qué es lo que sabe el alumno (conocimientos), cómo interactúa en el salón de clases con el profesor y sus compañeros, en su familia y la comunidad, y a su vez, se realicen estrategias de intervención, a partir de adecuaciones curriculares e instrumentación de estrategias en la planeación del profesor, para facilitar el enriquecimiento de aprendizajes en los alumnos. Además, ayuda al docente de grupo para involucrarse adecuadamente con el alumno en pro de su proceso enseñanza – aprendizaje.

Aspectos a valorar en la evaluación psicopedagógica.

Para la SEP (2011) la evaluación psicopedagógica *de un alumno detectado con AS*, debe realizarse con la participación de la educadora o el docente de grupo, con el apoyo del colectivo de docentes o en su caso, si cuentan con servicio de USAER, con los profesionales de esta unidad. Dicha evaluación, deberá valorar los siguientes puntos:

- *Alta motivación por el aprendizaje.* Se debe describir la tendencia a valorar y disfrutar las actividades académicas, lo que deriva en altos niveles de aprendizaje. A manera de ejemplo, se enlistan algunos elementos que se observan en un alumno altamente motivado: búsqueda activa de nueva información; satisfacción por el logro; planeación de sus

aprendizajes; y aburrimiento cuando domina la información que se trabaja en el salón de clases.

➤ *Adecuadas habilidades sociales.* Es necesario valorar el conjunto de conductas adquiridas y aprendidas que le permiten al alumno, relacionarse de manera exitosa con los demás. Por ejemplo: buenas estrategias de comunicación; autocontrol emocional; respeto hacia los demás; actitudes positivas hacia sí mismo; conductas cooperativas; aceptación de los demás; expresión de afecto; capacidad para negociar; respuesta ante el fracaso; capacidad para establecer metas y tomar de decisiones; y habilidad para hacer y mantener amistades.

➤ *Madurez emocional.* También es indispensable evaluar la capacidad que le permite al alumno, actuar de manera eficaz en situaciones de tensión. Por ejemplo: comprende las emociones; escucha a los demás y siente empatía; acepta la responsabilidad de sus propios actos; expresa sus emociones de una manera adecuada; y si tiene tolerancia a la frustración.

➤ *Capacidad de adaptación.* Es necesario observar la capacidad del alumno para modificar su conducta, con el fin de ajustarse a un nuevo medio social. Por ejemplo: puede modificar una conducta con el fin de integrarse a un grupo; es capaz de relacionarse con personas desconocidas; muestra flexibilidad; evita imponer su voluntad a los demás; puede ceder en ocasiones, es tolerante; y acepta a personas que piensan diferente a él.

➤ *Desempeño escolar significativamente elevado.* Se entiende por desempeño escolar significativamente elevado, cuando el alumno manifiesta los aprendizajes esperados del grado que cursa, así como los del grado que va a omitir. La evaluación del desempeño escolar, se realizará con base en la normatividad vigente al momento de realizar este proceso.

➤ *Participación en actividades de enriquecimiento dentro o fuera de la escuela.* Es importante evaluar, si el alumno cubre los objetivos de las actividades de enriquecimiento dentro de la escuela y valorar sí, a pesar de estas actividades, continúa aburriéndose en el aula. En el caso del enriquecimiento fuera de la escuela, deberá existir una carta del docente o tutor encargado de dichas actividades, para hacer constar que el alumno cubre exitosamente los objetivos planteados.

Informe psicopedagógico de alumnos con alumnos AS: áreas a evaluar.

El *Informe de evaluación psicopedagógica*, según la SEP (2011) deberá ser elaborado por el personal de EE de la entidad o especialistas vinculados con el caso. Este informe, deberá considerar las siguientes áreas: contexto familiar, contexto escolar, capacidad intelectual, desarrollo social y desarrollo emocional. Es fundamental reconocer que en algunas de las pruebas que se precisan apropiadas para evaluar a alumnos detectados con posibles AS--debido a sus características como pueden ser de lenguaje--, los baremos, el peso cultural de la prueba, etc., no tienen los elementos adecuados para ser utilizadas en determinadas poblaciones. Por lo tanto, el profesional facultado para elaborar el informe de la evaluación

psicopedagógica, deberá valorar la pertinencia en el uso de las pruebas, técnicas o herramientas, y elegir las más adecuadas para la valoración de cada una de las áreas.

Contexto familiar. En el informe debe describirse: la actitud y disposición de la familia hacia el proceso de acreditación y promoción anticipada; la relación de los padres de familia o tutor con la escuela; las expectativas que tienen sobre las AS de su hijo; y la calidad de la relación fraternal. En el contexto familiar, se deberá describir y sintetizar la entrevista con los padres de familia o tutor, así como la entrevista con el alumno, y las pruebas proyectivas aplicadas al estudiante detectado.

Contexto escolar. Se describirá: el interés hacia el aprendizaje del alumno; su motivación hacia el estudio; la relación con los docentes; y su asistencia a la escuela. De igual manera, es importante considerar a la hora de tomar la decisión, si el alumno será promovido a un grado en el que se encuentre alguno de sus hermanos, ya que podría afectar la relación entre él. El contexto escolar, deberá evaluarse a través de: una entrevista con la educadora si el alumno asiste al preescolar; el docente de grupo en el caso de primaria; y tres docentes como mínimo, del grado escolar que cursa el alumno cuando cursa secundaria; así como información que se obtenga durante la entrevista con el alumno.

Capacidad intelectual. Es importante sintetizar la capacidad global de la persona para: a) actuar de forma propositiva e intencional; b) pensar racionalmente; y c) para enfrentarse eficazmente a su medio. Dicha capacidad, puede ser desarrollada o inhibida por el contexto en el que se desarrolla el alumno. La capacidad intelectual deberá ser evaluada como “Superior” de acuerdo con alguna de las siguientes pruebas estandarizadas: Escala de inteligencia para preescolar y primaria (WPPSI) (Wechsler, 1967), Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar (WISC – RM) (Wechsler, 1984) o Raven (Raven, 1976). Para este proceso, se considera el CI como uno de los elementos importantes a tomar en cuenta, debido a que esta estrategia sólo se considera para los alumnos con aptitudes sobresalientes intelectuales.

Desarrollo social. Es indispensable describir y sintetizar, el proceso general por el que el individuo se convierte en miembro de un grupo social, la familia o la comunidad. Debe incluirse la descripción de todas las actitudes, creencias, costumbres, valores, roles y expectativas de su grupo. Se requisita: la empatía; relaciones armónicas; nivel de comunicación asertiva; cómo trabaja de manera colaborativa; si toma acuerdos o negocia; así como la forma en que reconoce y valora la diversidad. El desarrollo social deberá ser evaluado y sintetizado a través de tres herramientas diferentes: observación; entrevista con los padres de familia o tutor, el alumno y el maestro; y, con pruebas estandarizadas como la Batería de Socialización 1, 2 y 3 (BAS) (Silva & Martorell, 2001).

Desarrollo emocional o afectivo. Deberá ser descrito y sintetizado, mediante los siguientes indicadores: el niño construye su identidad, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con las otras personas, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso, el niño puede distinguir las

emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. La descripción de este proceso es compleja, debido a que involucra tanto los aspectos conscientes como los inconscientes del alumno detectado. El desarrollo emocional, deberá ser evaluado a través de tres herramientas diferentes: observación; entrevista con los padres de familia o tutor, el alumno y el maestro; así como con pruebas proyectivas como la figura humana (Koppitz, 1984), test de la familia (Corman, 1967), entre otras.

Es importante destacar que el proceso de evaluación inicial y psicopedagógica en alumnos con AS, requiere de un trabajo colaborativo entre los docentes de grupo regular y profesionales de EE. Si esto se lleva a cabo, existen más probabilidades de asumir una corresponsabilidad en cada una de las pautas de atención y por consecuencia, una identificación clara y acertada de los alumnos que presenten esta condición. Por otro lado, es indispensable retomar los lineamientos establecidos por las autoridades educativas para establecer las pautas de evaluación de estos alumnos, al considerar todos los elementos que se requieren para detectarlos e identificarlos, ya que si no se realiza de esta manera, se corre el riesgo de identificar a muchos alumnos que no presenten esta condición y se creen falsas expectativas educativas con los mismos.

Específicamente, las actividades que lleva a cabo el psicólogo durante el proceso de evaluación y como parte del equipo de USAER (SEP, 2006a) las cuales coinciden con lo señalado por Selvini (1986) se dirigen a los contextos escolar, familiar e individual. De forma más específica:

- a) En la etapa de detección y exploración--denominada evaluación inicial--, este profesional colabora en las siguientes acciones:

Escolar.- Participa en la elaboración del proyecto escolar de aquellas escuelas, que según su especialidad, requieren mayor acompañamiento; realiza visitas de observación a los grupos atendidos en el ciclo escolar anterior; y, apoya en el desarrollo de ajustes metodológicos de acuerdo con su área, en los grupos que lo requieren, conjuntamente con el maestro de apoyo y los maestros de aula.

Familiar.- Colabora en las reuniones de inicio de ciclo escolar, al presentar los principales propósitos y metas del servicio de apoyo; y, convoca a padres y madres de familia o tutores, para entrevistarlos y replantear la evaluación psicopedagógica, en caso de que así se haya establecido en el ciclo escolar anterior.

Individual.- Realiza observaciones dirigidas a los alumnos que recibieron apoyo por parte de algún servicio de educación especial durante el ciclo escolar anterior, para determinar si aún requieren de apoyo o no; observa a los alumnos con discapacidad evidente o que desde la inscripción se identificaron, para determinar si requieren algún apoyo específico.

- b) Durante la siguiente etapa--evaluación psicopedagógica--, se establecen para el psicólogo las siguientes acciones (SEP, 2006a) también en los contextos escolar, familiar e individual:

Escolar.- Realiza visitas al aula y a otras áreas de la escuela, para aplicar algunos instrumentos de acuerdo con su área que le ofrezcan información sobre el contexto escolar del alumno; y, participa en la reunión para la elaboración del informe psicopedagógico, al contribuir con los resultados de los instrumentos aplicados.

Familiar.- En caso de que requiera de información más específica de su área, que no se encuentre reflejada en la entrevista realizada por el trabajador social, cita a los padres para indagar la información necesaria.

Individual.- Participa en la aplicación de instrumentos que ayudan a conocer el área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales, de conducta e intelectuales (si se considera necesario); o de algún otro aspecto que ofrezca información psicológica en relación con el alumno, siempre dentro del marco del currículo básico.

Finalmente, cabe anotar que el psicólogo de la USAER dentro del proceso de evaluación inicial y psicopedagógica, juega un papel importante ya que debe participar activamente y en forma colaborativa con el docente de grupo, demás integrantes del equipo de la unidad, padres y alumnos detectados. Es importante mencionar que las acciones específicas, antes descritas, que realiza este profesional son parte fundamental para determinar si un alumno presenta AS, ya que evalúa las posibilidades cognitivas y socioadaptativas-afectivas que en algún momento se tendrán que considerar en las reuniones en conjunto con los demás profesionales involucrados en la evaluación inicial y psicopedagógica, para tomar decisiones que promuevan su atención en el contexto escolar y sociofamiliar. Ello requiere su actualización constante en cuanto a EE (Deutsch, Mortorff & Chowdhuri, 2010; Sindelar, Brownell & Billingsley, 2010).

Evaluación de un caso con AS por los servicios de USAER en una primaria pública

Objetivo general

Analizar el proceso de evaluación de una alumna con Aptitudes Sobresalientes inscrita en la educación primaria regular, a partir de su realización y desde el modelo oficial de los servicios de Educación Especial en Valle de Chalco, Estado de México.

Objetivos particulares

1. Identificar las pautas de evaluación inicial y psicopedagógica que realizan los profesionales de los servicios de USAER para determinar la presencia de aptitudes sobresalientes.
2. Caracterizar la práctica de los profesionales en educación regular y especial a partir de su participación en la evaluación.
3. Analizar las fortalezas y debilidades que caracterizan a los contextos escolar, familiar e individual que contribuyen o no a la evaluación.

Tipo de estudio

Estudio de campo exploratorio (Kerlinger & Lee, 2002).

Diseño de investigación

Mixto (cualitativo-cuantitativo).

Método

Contexto

El municipio de Valle de Chalco Solidaridad, forma parte del Estado de México, en el valle del antiguo lago seco de Chalco, que hasta el último censo de población (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2010) contaba con 357,645 habitantes (175, 772 hombres y 181,873 mujeres). Está conformado por 32 colonias y se ubica en la cuenca oriente del Valle de México, a una altura de 1.250 msnm; limita al oriente con Chalco e Ixtapaluca; al norte, con Los Reyes La Paz; y al occidente con Tláhuac. Su distancia aproximada a la Ciudad de México por la autopista México-Puebla, es de 35 km al sudeste (Gallo, 2003). Este municipio, pertenece a la Zona Metropolitana del Valle de México, conformada por las 16 delegaciones del Distrito Federal y 34 municipios del estado de México (Gallo, 2003, p. 99). El grado de marginación del municipio y el rezago social de su población, es considerado como muy bajo (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2005).

De acuerdo con datos de Gallo (2003) información importante sobre el municipio, es la siguiente:

- ❖ La población de Valle de Chalco es fluctuante, su población ha llegado por inmigración, principalmente del DF y municipios cercanos; las causas de ello, aluden a que el municipio ofrece un mercado de suelo barato, lo que da abrigo a inmigrantes. También se encuentra población originaria de Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz, Morelos, Michoacán, Chiapas, Querétaro, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Honduras.
- ❖ En materia de educación, el municipio cuenta con escuelas de nivel superior: la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Interamericana para el Desarrollo y el Tecnológico Universitario de Valle de Chalco. Además hay escuelas de nivel medio superior como las preparatorias oficiales, el Colegio de Bachilleres del Estado de México, el Centro de Capacitación para el Trabajo y el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México. Estas instituciones, fueron creadas por el gran crecimiento de alumnos egresados de secundarias y porque anteriormente para estudiar educación superior, había la necesidad de buscar opciones fuera del municipio.
- ❖ Predomina la población menor de 15 años, que corresponde al 36.81% de la población total (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2005) lo cual indica, que una tercera parte está en edad de estudiar en un nivel básico (preescolar, primaria y secundaria). A nivel educación básica primaria, existen en este municipio 103 escuelas entre particulares y públicas.

Escenario

La escuela primaria VG, es pública estatal de organización completa y se encuentra en la colonia San Juan Tlalpizahuac—una de las 32 que conforman el municipio—, y está ubicada dentro de la unidad habitacional Bahías de la Asunción. Esta escuela, cuenta con dos turnos (matutino y vespertino); para este trabajo nos referiremos al turno vespertino, debido a que el estudio de caso se realizó en el mismo. Durante los ciclos escolares 2006-2007 y 2007-2008, la escuela contaba con una dirección escolar y 10 grupos; el personal docente estaba integrado por 11 profesionales (1 director y 10 docentes de grupo). Había también tres promotores (de salud, educación artística y educación física) y desde el ciclo 2006-2007, contaba con el servicio de USAER. Para apoyar esta escuela, la unidad estaba integrada por cinco profesionales: directora, maestra de comunicación, psicólogo, trabajadora social y maestra de apoyo quien estaba de forma permanente en la misma escuela. En los ciclos escolares 2008-2009 (Gobierno del Estado de México, 2009) y 2009-2010 (Gobierno del Estado de México, 2010) había en promedio 213 alumnos inscritos, en su mayoría que cursaban el tercer ciclo (5° y 6°); el mayor número de alumnos totales inscritos en cada ciclo corresponde al género masculino (Tabla 3).

Tabla 3
Alumnos inscritos en dos ciclos escolares. Turno vespertino

| Grado | Ciclo escolar | | | | | |
|---------|---------------|---------|-------|-----------|---------|-------|
| | 2008-2009 | | | 2009-2010 | | |
| | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres | Total |
| 1° | 21 | 13 | 34 | 12 | 13 | 25 |
| 2° | 18 | 14 | 32 | 21 | 13 | 34 |
| 3° | 16 | 16 | 32 | 18 | 15 | 33 |
| 4° | 15 | 21 | 36 | 14 | 14 | 28 |
| 5° | 28 | 25 | 53 | 16 | 25 | 41 |
| 6° | 11 | 13 | 24 | 32 | 22 | 54 |
| TOTALES | 109 | 102 | 211 | 113 | 102 | 215 |

Como se observa en la tabla anterior, en el ciclo escolar 2008-2009 estaban inscritos 53 alumnos en 5° grado (22.55%); y en el ciclo escolar siguiente, estaban inscritos 54 alumnos en 6° (25%).

Tabla 4
Alumnos identificados por la USAER en dos ciclos escolares

| Ciclo escolar | Alumnos | | | | |
|---------------|---------|---------------------------------|---|--------|--------------|
| | Total | Con discapacidad y NEE | Con otra condición y NEE | Con AS | Sólo con NEE |
| 2008-2009 | 28 | 1 (Discapacidad Intelectual) | 5 (4 con problemas de comunicación, 1 con TDAH). | 1 | 21 |
| 2009-2010 | 23 | 1 (Discapacidad Intelectual) | 6 (2 con problemas de conducta, 3 con problemas de comunicación y 1 con trastorno por déficit de atención e hiperactividad) | 1 | 15 |
| Totales | 51 | 2 | 11 | 2 | 36 |

La USAER No. 44, apoyaba a esta escuela desde el ciclo escolar 2008-2009 (Dirección USAER No. 44, 2009). La USAER en este ciclo atendió a 255 alumnos (75 de ellos con discapacidad y/o condición) de cinco escuelas. En el 2009-2010 a 234 alumnos, 90 de ellos con discapacidad y/o condición (Dirección USAER No. 44, 2010). Los alumnos atendidos por la USAER que presentaban discapacidad u otra condición en la escuela de referencia durante estos ciclos escolares, se muestra en la

Tabla 4; en la que se observa que se identifican en su mayoría, a alumnos con discapacidad u otra condición que a alumnos con AS.

Participantes

Participaron en este trabajo y de forma voluntaria, una alumna remitida por probables AS, su madre, el director escolar, dos docentes de grupo y el equipo de USAER. La muestra fue no probabilística e intencional.

- ❖ La alumna que en adelante se identificará como M, tenía 10 años, cursó preescolar, iba en 5° grado y había cursado de 1° a 4° grado en la misma escuela. *Nunca tuvo atención especializada de acuerdo con su potencial académico. Fue remitida por el director y docente de grupo, a los servicios de USAER en el ciclo escolar 2008-2009 por considerarla con alto potencial para realizar actividades académicas (en ese entonces consideraban la posibilidad de que contara con AS).*
- ❖ Madre: de 39 años de edad, casada, religión católica, con nivel económico medio-bajo, secundaria terminada, dos hijas, estudió cultura de belleza y vendía cosméticos para ayudar al padre en la economía del hogar. Su domicilio se ubicaba a dos bloques de la escuela, no requería de transporte público para trasladarse a la misma. *M es su segunda hija.*
- ❖ Docente de grupo (ciclo escolar 2008-2009): género femenino, 35 años de edad y 15 años de servicio como docente de grupo en escuela primaria. Docente de grupo (ciclo escolar 2009-2010): género masculino, 34 años de edad y 14 años de servicio como docente de grupo en escuela primaria. Ambos docentes: estudiaron la licenciatura en educación primaria; estaban casados; tenían un hijo; se trasladaban en carro particular al trabajo (de Ayotla a Valle de Chalco aproximadamente 15 minutos de camino al trabajo); y sólo trabajaban un turno en la escuela donde se realizó la investigación. *Se mostraba disposición desde el inicio de atención cuando detectó a M.*
- ❖ Director: género masculino, 55 años de edad, casado con 2 hijos, se trasladaba a la escuela en carro particular de Ozumba a Valle de Chalco (aproximadamente de 45 mins. a 1 hora de camino al trabajo). Estudió la licenciatura en educación primaria y su antigüedad en el servicio docente era de 30 años (3 como docente de grupo, 6 como auxiliar de una supervisión y 21 años como directivo de escuela primaria). También era director del turno matutino en la misma escuela.
- ❖ Tres profesionales de USAER: maestra de apoyo, trabajadora social y psicólogo. La edad promedio fue 40.66 años (Rango = 30-52); dos eran solteros y se trasladaban desde Ixtapaluca a la escuela (aproximadamente de

20 a 30 mins. de camino al trabajo); los tres tenían estudios de licenciatura acorde a su perfil y puesto; solo uno tenía doble jornada de trabajo; y contaban con 12 años en promedio de servicio en EE.

Materiales

Para la Evaluación Inicial.

Con el docente y directivo.

1. Formato de Nominación Libre (Zavala, 2004 en SEP, 2006b, p. 115). El docente de grupo debe enunciar y describir las características del alumno, a partir de dos aspectos: comportamientos sobresalientes en actividades dentro del aula y criterios utilizados para detectar. Para ello se consideran las observaciones y evaluaciones realizadas respecto a dicho alumno.
2. Resultados de la prueba ENLACE, ciclo escolar 2007-2008. Se consideran los puntajes y criterios de la evaluación realizada en la alumna en las asignaturas de: español, matemáticas y formación cívica y ética.
3. Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes (SEP, 2010a) con el cual el docente de grupo registra la observación respecto al alumno en 5 subescalas: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz. En este inventario se logra observar si las aptitudes se presentan en dos o más de estas áreas de desarrollo. El objetivo es profundizar en la observación de las AS dentro del grupo y determinar talentos específicos. En cada subescala se registran las respuestas a 10 reactivos en una escala de 5 puntos tipo Likert (Nunca a siempre); ya que se registró la observación se calcula un porcentaje para cada subescala y se considera el rango mayor a 85 por ciento para determinar que el alumno en cada subescala, está por arriba de lo esperado o superior a la media.
4. Boleta oficial de calificaciones del ciclo escolar.

Para la Evaluación Psicopedagógica.

Con la alumna.

Intelectual.

1. La prueba de inteligencia WISC-RM (Wechsler, 1984) la cual consta de dos escalas una verbal y otra ejecutiva, que tiene como propósito evaluar aspectos generales y específicos de la inteligencia. Tiene una confiabilidad global de $\alpha = .94$; cada escala está conformada por seis subescalas:
Verbal ($\alpha = .90$).- Información ($\alpha = .71$), semejanzas ($\alpha = .77$), aritmética ($\alpha = .70$), vocabulario ($\alpha = .81$), comprensión ($\alpha = .65$) y retención de dígitos (sin grado de confiabilidad).
Ejecutivo ($\alpha = .89$).- figuras incompletas ($\alpha = .74$), ordenación de dibujos ($\alpha = .72$), diseño con cubos ($\alpha = .72$), composición de objetos ($\alpha = .66$), claves (sin grado de confiabilidad) y laberintos ($\alpha = .71$).

2. SAGES-2: 4S (Johnsen & Corn, 2003). Considera evaluaciones para obtener percentil en las subescalas de Matemáticas/Ciencias Naturales, Lengua y literatura/Ciencias Sociales y Razonamiento. En esta prueba, se logra interpretar las habilidades que alumnos con AS pueden manifestar en las áreas académicas básicas y la información que han adquirido. Por lo tanto, el SAGES-2 se concentra en las aptitudes y aprovechamiento de los alumnos a los que se les aplica, en donde las subescalas exploran dos áreas de desarrollo: la capacidad intelectual y los campos académicos específicos. Su validez total oscila entre el $\alpha = .88$ y $\alpha = .93$ en la muestra aplicada y regularmente es más confiable el dato del percentil 85 hacia arriba para mayores posibilidades en la detección de alumnos con AS (Johnsen & Corn, 2003).

Emocional.

3. Dibujo de la Figura Humana (Koppitz, 1984). En esta prueba cualitativa-proyectiva, se denota el nivel de desarrollo y de representación gráfica del esquema corporal del alumno, además de obtener indicadores emocionales en sus relaciones intra e interpersonales. Es posible dar una significación, tanto de desarrollo como proyectiva, a los indicadores que se muestran en el dibujo de la figura humana (Koppitz, 1984). Koppitz encontró que las correlaciones entre los dibujos de la figura humana y las pruebas de inteligencia variaron entre $\alpha = .45$ y $\alpha = .80$ en los diferentes niveles de edad, con un nivel de significancia de .01 de acuerdo con las muestras a las cuales se les aplicó e interpretó (Esquivel, Heredia & Lucio, 2007). Si un alumno tiene más de los indicadores excepcionales, su rendimiento y madurez pueden ser mayores a lo esperado para su edad cronológica, mientras que si tiene menos de los esperados, su rendimiento es deficiente.
4. Entrevista a la alumna. Busca identificar sus intereses, preferencias, sentimientos y emociones, uso del tiempo libre y expectativas acerca de su comunidad, familia y escuela, lo que permite proyectar las actividades que se pueden planear y realizar dentro y fuera de su contexto áulico, escolar y familiar. Fue diseñada a partir de la Propuesta para la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006b); es una entrevista semiestructurada, con un total de 13 preguntas abiertas.

Con la madre.

1. Batería de socialización (para profesores y padres) BAS 1-2 (Silva & Martorell, 2001). Evalúa la socialización de niños y adolescentes en ambientes escolares, está dirigida a alumnos de entre 6 y 15 años de edad y se puede aplicar de forma individual o colectiva. Los elementos del BAS-1 (118 reactivos) y del BAS-2 (114 reactivos) cumplen con dos funciones: a) evaluar un perfil de socialización con base a 7 escalas (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez); y b) obtener una apreciación global de la socialización con una escala criterial-social. Al aplicar esta batería, se manifiestan rasgos de carácter

y actitudinales en la relación con los pares, docentes y familiares. Los intervalos de respuesta para cada reactivo, son: nunca, alguna vez, frecuentemente y siempre. Ya que están registradas las respuestas, se checan los indicadores mostrados, se obtienen centiles y se obtiene una interpretación de acuerdo con las características de cada variable o escala evaluada. La confiabilidad de las escalas del BAS-1, oscila entre $\alpha = .80$ y $\alpha = .88$ y las del BAS-2, entre $\alpha = .69$ y $\alpha = .79$.

2. Entrevista de expectativas a padres (Apéndice A). Fue diseñada por personal de la USAER (Dirección USAER No. 44, 2008a) y busca identificar de acuerdo con los padres, cuáles son los propósitos a corto, mediano y largo plazo para con su hijo, así como las posibilidades económicas para integrar a los alumnos a instituciones públicas y privadas de acuerdo con sus posibilidades e intereses. Es semi-estructurada, fue diseñada a partir de entrevistas semi-estructuradas de Sattler (2003) y se compone por datos personales, 23 preguntas abiertas y un apartado para observaciones.

Con la docente.

1. Guía de selección de instrumentos para la evaluación psicopedagógica (Dirección USAER No. 44, 2008c) (Apéndice B). En el cual se incluyen datos generales, referentes de la detección del docente, motivos para realizar la evaluación psicopedagógica, selección de los instrumentos formales e informales que se emplearán para evaluar las competencias curricular, comunicativa, cognitiva y socio-adaptativa del alumno; estos instrumentos, se seleccionan a partir de los resultados de la evaluación y de las áreas que se precisan profundizar. Se señala finalmente, la temporalidad en la que se realizará la evaluación psicopedagógica y las firmas de los profesionales involucrados.
2. Guía de observación de estilo de aprendizaje (SEP, 2004, adaptado por Dirección USAER No. 43, 2006) (Apéndice C). En el cual se logra identificar el sistema de representación (visual, auditivo o kinestésico), cómo organiza sus aprendizajes (de forma abstracta o concreta) y como trabaja con la información (activa, reflexiva, teórica o pragmática). El objetivo es determinar mediante esta guía de observación el estilo de aprendizaje de los alumnos que presentan NEE y para dar respuesta metodológica adecuada al estilo del alumno. La guía consta de 21 reactivos para determinar el sistema de representación, 16 para determinar la forma como organiza los aprendizajes y 12 reactivos para determinar la forma en la que trabaja con información nueva. Su evaluación e interpretación se realiza de forma cuantitativa-cualitativa y se determina al considerar la mayor cantidad de indicadores en cada variable y se describen las principales características que se observa del alumno dentro del contexto escolar.

A lo largo de la evaluación también se consideró la bitácora y el expediente de la alumna.

Otro instrumento empleado, fue el *formato de informe psicopedagógico* (Dirección USAER No. 44, 2008b) (Apéndice D) en el cual se sintetizan los resultados de la evaluación psicopedagógica. Incluye datos personales, datos significativos del desarrollo, familiar y escolar, motivos de la evaluación psicopedagógica, resultados de los instrumentos evaluados por cada competencia, fortalezas y debilidades, resumen, NEE y sugerencias.

Procedimiento

En este estudio se retomó la estrategia de investigación estudio de caso, ya que aporta evidencia de la práctica en EE (Horner, Carr, Halle, Mcgee, Odom & Wolery, 2005). Para Horner et al., el objetivo del estudio de caso es: presentar, revisar y documentar las prácticas profesionales basadas en evidencias de la EE. La estrategia de estudio de caso, ayuda a investigar la efectividad de las prácticas educativas para los estudiantes (Tankersley, Harjusola-Webb & Landrum, 2008); también apoya para establecer si existe una relación funcional entre la prácticas realizadas y los resultados de participantes individuales. Para Tankersley et al., los datos se organizan y se analizan centrándose en el individuo, puede incluir varios participantes y su objetivo no es hacer generalizaciones, sino obtener conclusiones acerca de si la práctica fue efectiva, ya que proporciona evidencia; los mismos autores agregan que, es parte de una metodología rigurosa y científica usada para definir principios básicos de la conducta y establecer prácticas basadas en evidencias.

El motivo por el cual se hace importante el análisis de los procedimientos oficiales de los servicios de EE en el estado de México, es porque se precisa documentar evidencia que retroalimente la práctica en la evaluación, para identificar a los alumnos que presentan AS; además de dar cuenta, si los procedimientos establecidos en la teoría o la documentación oficial en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006a) se llevan a cabo en la práctica y cómo se realizan en lo cotidiano.

El estudio de caso se realizó en el ciclo escolar 2008-2009; el lugar de la escuela donde se hizo esta investigación fue en el aula regular y aula de apoyo (espacio de la USAER). Las principales técnicas utilizadas para recolectar los datos fueron: la observación, entrevistas y cuestionarios. Los resultados se presentan en dos categorías:

1. Proceso de evaluación. Incluye las fases inicial y psicopedagógica que se llevaron a la práctica, para determinar si un alumno presentaba AS, con base en los lineamientos oficiales establecidos y que los servicios de USAER deben considerar al apoyar a una escuela de nivel primaria.
2. Fortalezas y debilidades de los contextos en la evaluación. Incluye los aspectos de los contextos escolar, familiar e individual que contribuyeron

o no al proceso de evaluación de un caso, realizado por el servicio de la USAER.

Resultados

Categoría 1. Proceso de evaluación

Evaluación Inicial.

Descripción del proceso.

Se describe el proceso a través del cual en la práctica, la USAER, obtuvo información para detectar una alumna con AS; se enfatiza respecto a la nominación libre, productos tangibles e inventario para identificar a los alumnos. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos respecto al caso.

A partir de las reglamentaciones oficiales (SEP, 1994, 2001, 2006a) se establece la necesidad de identificar y atender a los alumnos no sólo con discapacidad, sino también con AS en la escuela regular, de ahí que los servicios de EE junto con los docentes de grupo deben trabajar colaborativamente. Con base en las necesidades identificadas por el director escolar, al analizar los Resultados de La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares del ciclo escolar 2007-2008 (ENLACE, 2008) se establece como tarea que el personal docente conozca las pautas de evaluación y participe en ellas. De ahí que la evaluación para identificarlos inicia, a partir de que el personal de la USAER busca el *consentimiento informado* de la comunidad educativa, sobre todo del directivo y docentes de grupo; mencionándoles que como pauta de una mejor atención a los alumnos, era necesario identificar a quienes sobresalieran de sus grupos para darles los apoyos y estrategias más específicas de acuerdo con sus capacidades. Se les comentó que uno de los grandes aciertos de la política educativa era considerar, con apoyos específicos, la atención de alumnos con AS y que esto generaba compromisos mutuos entre personal de educación regular y especial. Se *acordó* que era necesaria la identificación de estos alumnos en la escuela, para lo que se les *orientó* sobre las pautas del proceso de atención para identificarlos mediante la nominación libre, productos tangibles (libretas, libro y materiales elaborados) y guía de identificación para alumnos con AS, que son aspectos de la propuesta de la SEP (2006b) para iniciar la atención de estos alumnos.

Como primera pauta, se les comentó la importancia de retomar dentro de la evaluación inicial, la observación de sus alumnos e identificar quién (es) de ellos sobrepasaban los contenidos esperados para el grado que cursaban, al considerar un análisis de acuerdo con su evaluación inicial. A partir del análisis y de los instrumento señalados arriba para identificarlos, los docentes de los grupos de 1º, 2º, 3º, 4º y 6º, señalaron que no se encontraban a alumnos que sobrepasaran el nivel esperado en los grados correspondientes. Sólo los docentes de 5º, mencionaron que

encontraron a dos posibles alumnos con AS; una alumna en 5° A y otro en 5° B, tomaron en cuenta, aparte de su evaluación inicial, los resultados de la prueba ENLACE (2008) en las asignaturas de Español, Matemáticas y Formación cívica y ética, del ciclo escolar 2007-2008.

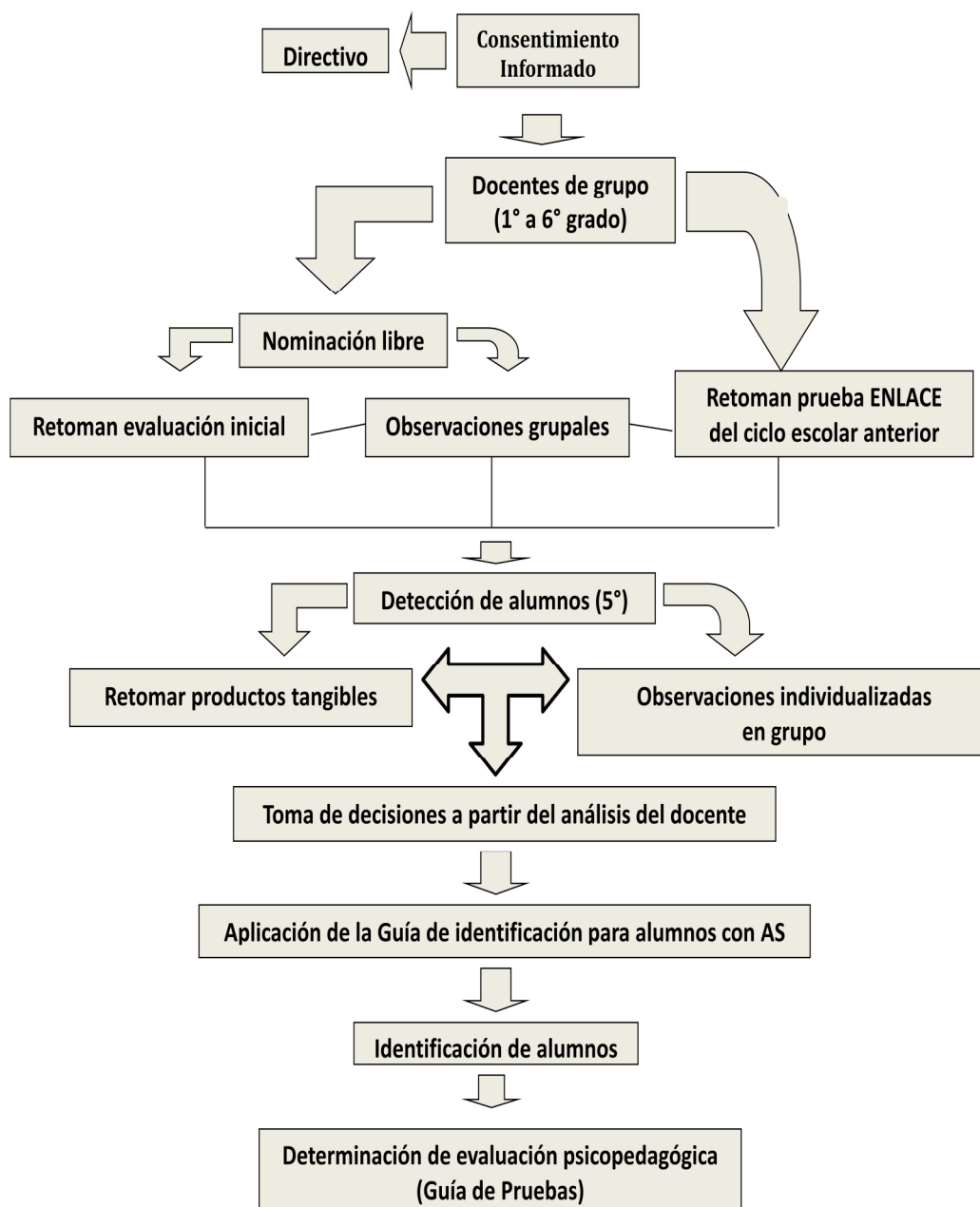


Figura 2. Pautas para la evaluación inicial de alumnos con AS.

Con base en esta identificación, se orientó a los docentes de estos dos alumnos, sobre la importancia de aplicarles pruebas de 6° grado (de todas las

asignaturas), para conocer si ya tenían conocimientos mayores a los esperados en su grado y también sobre la importancia de presentar las evidencias de sus conocimientos con los *productos tangibles* que hasta el momento habían realizado en su grupo. Del análisis de las pruebas aplicadas de 6° grado y los productos tangibles, el docente de 5° B mencionó que su alumno no mostró conocimientos del grado siguiente y que aunque en sus productos tangibles se denotaba esfuerzo, dedicación y motivación para aprender, éstos no manifestaban otros elementos que los diferenciaban a los de sus compañeros de grupo, por lo que no consideró retomar a su alumno para continuar el proceso de *identificación*.

A diferencia del docente de 5° B, la de 5° A, mencionó que su alumna M alcanzaba los aprendizajes esperados y contenidos del grado superior y que en sus productos tangibles se notaban --aparte de dedicación, esfuerzo y exposiciones ante el grupo--, otros elementos como: uso de palabras que comúnmente no eran del repertorio utilizado por sus compañeros tanto en redacción de textos como en sus exposiciones, la comprensión y solución de problemas que implicaban más de dos operaciones. Estos indicadores, hacían pensar a la docente de grupo que la alumna M si presentaba AS.

Con estos referentes se decidió requisitar, en conjunto con la docente de grupo, la *guía de identificación para alumnos con aptitudes sobresalientes*. A partir de los resultados de esta guía, se decidió realizar la evaluación psicopedagógica con la alumna M. En la Figura 2, se muestra el proceso de evaluación inicial.

Resultados del caso en la evaluación inicial.

Durante el proceso de evaluación inicial --realizado durante tres meses--, los siguientes son los indicadores que de forma oficial, la USAER consideró para detectar e identificar a la alumna M y para decidir realizar con ella una evaluación psicopedagógica:

1. La docente detectó que M tiene adquiridos conocimientos y habilidades del grado superior al que cursa. Señaló también que dentro de su grupo, M lograba ejecutar ejercicios de 6° con un nivel mayor al esperado en todas las asignaturas; por ejemplo en matemáticas, solucionaba problemas que implicaban realizar más de dos operaciones aritméticas y en español, redactaba textos al utilizar vocabulario y términos que regularmente sus compañeros de grado no utilizaban, lograba especificar sus ejemplos, realizaba análisis-síntesis de las situaciones cotidianas comparándolas y hacía uso de hipótesis por causa- consecuencia.
2. A partir de los resultados de la prueba ENLACE, donde se consideraron las tres asignaturas: Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética, M obtiene calificaciones de Excelente, significándose que posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y habilidades evaluadas. Cabe señalar que regularmente, los alumnos evaluados dentro del estado de México y la

escuela de referencia, obtuvieron resultados entre 200 a 700 puntos como máximo. M obtuvo en español y matemáticas, un puntaje arriba de 800 y en Formación cívica y ética, un puntaje arriba de 780.

3. En cuatro subescalas del Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes, los puntajes que obtiene M están por arriba del 90%, lo que corrobora la presencia de AS. La alumna manifestó mayores habilidades en las áreas: intelectual, creativa, artística y psicomotriz; en estas áreas obtuvo un percentil mayor al 90%. Sólo en el área socioafectiva, obtuvo un porcentaje de 67%.

Evaluación Psicopedagógica.

Descripción del proceso.

Se presentan los pasos realizados por la USAER para determinar la evaluación psicopedagógica, los resultados obtenidos en cuanto al caso y los elementos considerados en el informe psicopedagógico.

Con la información se *decidió*, en una reunión donde se analizaron los resultados de la *Evaluación Inicial* por parte del docente de grupo, directivo y equipo de USAER, realizar la evaluación psicopedagógica de la alumna para profundizar en sus capacidades, fortalezas y necesidades con instrumentos aplicados a M, que evaluaron aspectos intelectuales, emocionales, socio-familiares, estilos de aprendizaje y motivación para aprender; así como las expectativas de la madre.

Se requirió la *Guía de selección de instrumentos para evaluación psicopedagógica* (Dirección USAER No. 44, 2008c) (Apéndice B), en donde se determinó a los participantes (Docente de grupo, Maestra de Apoyo, Trabajadora Social y Psicólogo), los instrumentos a aplicar por competencia y la temporalidad de esta evaluación. Se acordó evaluarla en tres sesiones de dos horas en el aula de apoyo de la USAER y también que la docente tomaría en cuenta este tiempo, para hacer ajustes en cuanto a los momentos para realizar tareas o trabajos asignados con la alumna. Cabe señalar que en las competencias curricular, socio-adaptativa y cognitiva, los profesionales por lo menos aplicaron dos instrumentos y que respecto a la competencia comunicativa no se hizo necesario profundizar debido, como ya fue señalado en la evaluación inicial, a que la alumna M presentaba alta competencia. Cada uno de los profesionales de USAER aplicó los instrumentos que competen a su perfil; en específico, el psicólogo evaluó tanto las competencias socio-adaptativa como cognitiva.

En lo que respecta a las sesiones con la alumna, no se tuvieron dificultades para evaluarla (se pudo respetar el tiempo asignado). Tampoco hubo dificultades para que la docente requisitara la Guía de Motivación para Aprender y la Guía de Estilos de Aprendizaje. Donde hubo dificultades fue en las entrevistas con la madre,

ya que se le tuvieron que otorgar tres citatorios en diferente tiempo al asignado, para que se pudiera cumplir con estas sesiones y realizar las entrevistas por la trabajadora social; lo que hizo que el tiempo de la evaluación psicopedagógica se extendiera a tres semanas más.

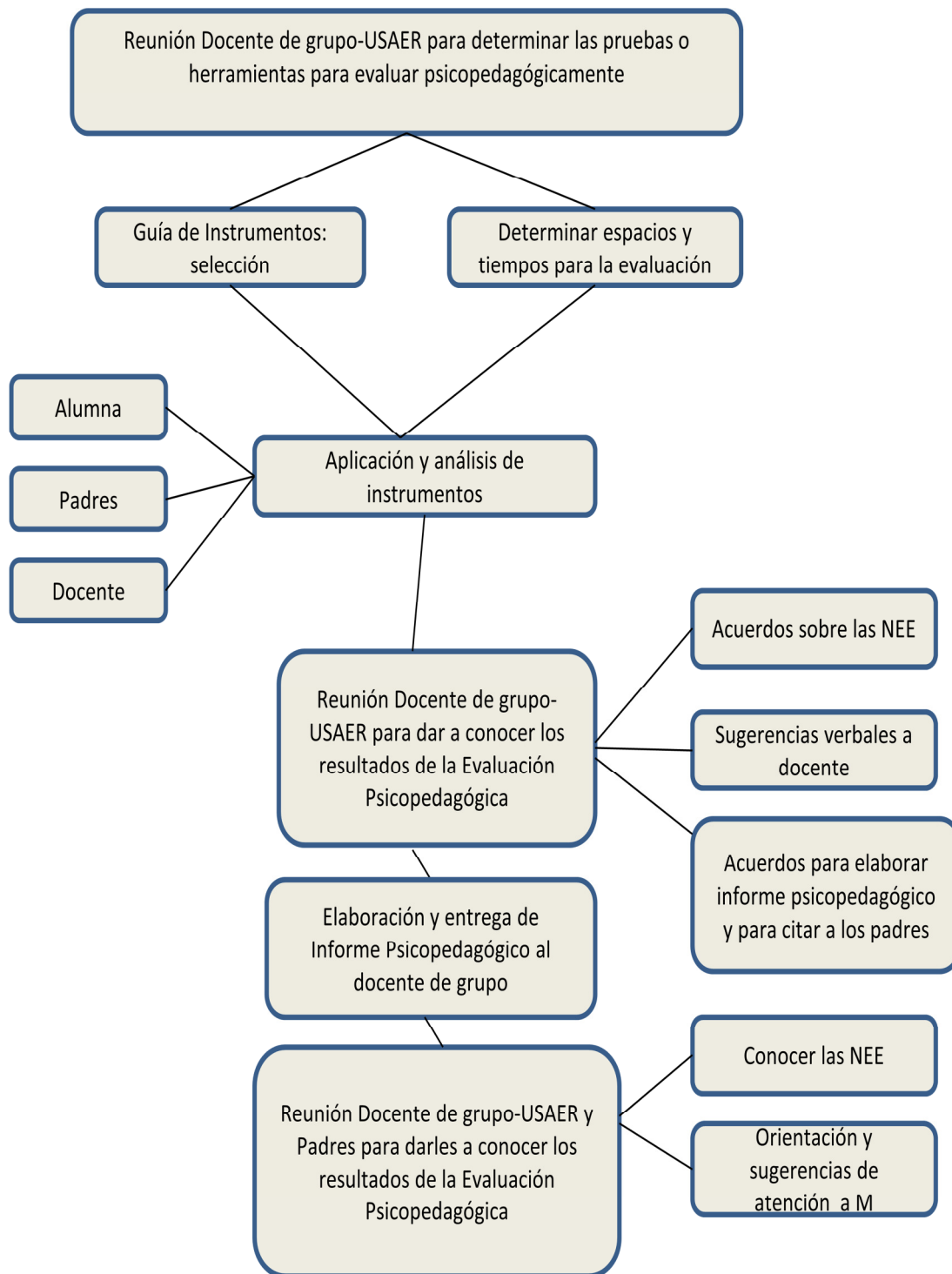


Figura 3. Pautas para realizar la Evaluación Psicopedagógica.

La evaluación psicopedagógica se pudo realizar en *5 sesiones en días diferentes* (mes y medio) y con un tiempo total de 10 horas. Tres de estas sesiones, se ocuparon por un lado, para aplicar las pruebas asignadas a la alumna, así como para apoyar a la docente en el llenado de las guías (ver rubro de Materiales); y las dos últimas, para las entrevistas con la madre.

Una semana después de haber completado la aplicación de instrumentos para el caso, se tuvo otra *reunión* para dar a conocer los resultados por parte del Equipo USAER, donde estuvieron presentes los profesionales participantes y la docente de grupo. Cada profesional señaló las conclusiones a las que llegó con base en el análisis de los instrumentos aplicados. Se mencionaron las NEE que arrojó la evaluación psicopedagógica y de forma verbal, se brindaron las primeras sugerencias de intervención a la docente de grupo para que las aplicara con la alumna M.

Dos semanas después de esta reunión se entregó *el informe psicopedagógico* a la docente de grupo y se acordó citar a los padres para darles conocimiento de los resultados de la evaluación psicopedagógica, las NEE y brindarles las sugerencias que se documentaron en el Informe Psicopedagógico. Para elaborar el mencionado informe—el cual se trabajó en dos sesiones de dos horas cada una—, cada profesional documentó sus resultados en los rubros correspondientes para posteriormente reunirse e identificar si existían contradicciones, si era necesario poner más información y para que se establecieran las prioridades en su atención.

Los padres asistieron a la siguiente semana, la docente de grupo y equipo de la USAER les otorgaron la información acordada y les brindaron *orientación*, sobre todo de lo que implicaba que su hija tuviera AS, así como *sugerencias* para apoyar desde el hogar, las NEE que en ese momento presentaba.

Con respecto a las pautas en la evaluación psicopedagógica, en la Figura 3, se observan cada una de las acciones realizadas en el caso de M.

En relación con la elaboración del Informe Psicopedagógico, en la Figura 4 se presenta la estructura del mismo y los elementos que lo conforman; los aspectos que se incluyen en cada elemento se explicitan en los resultados del caso.

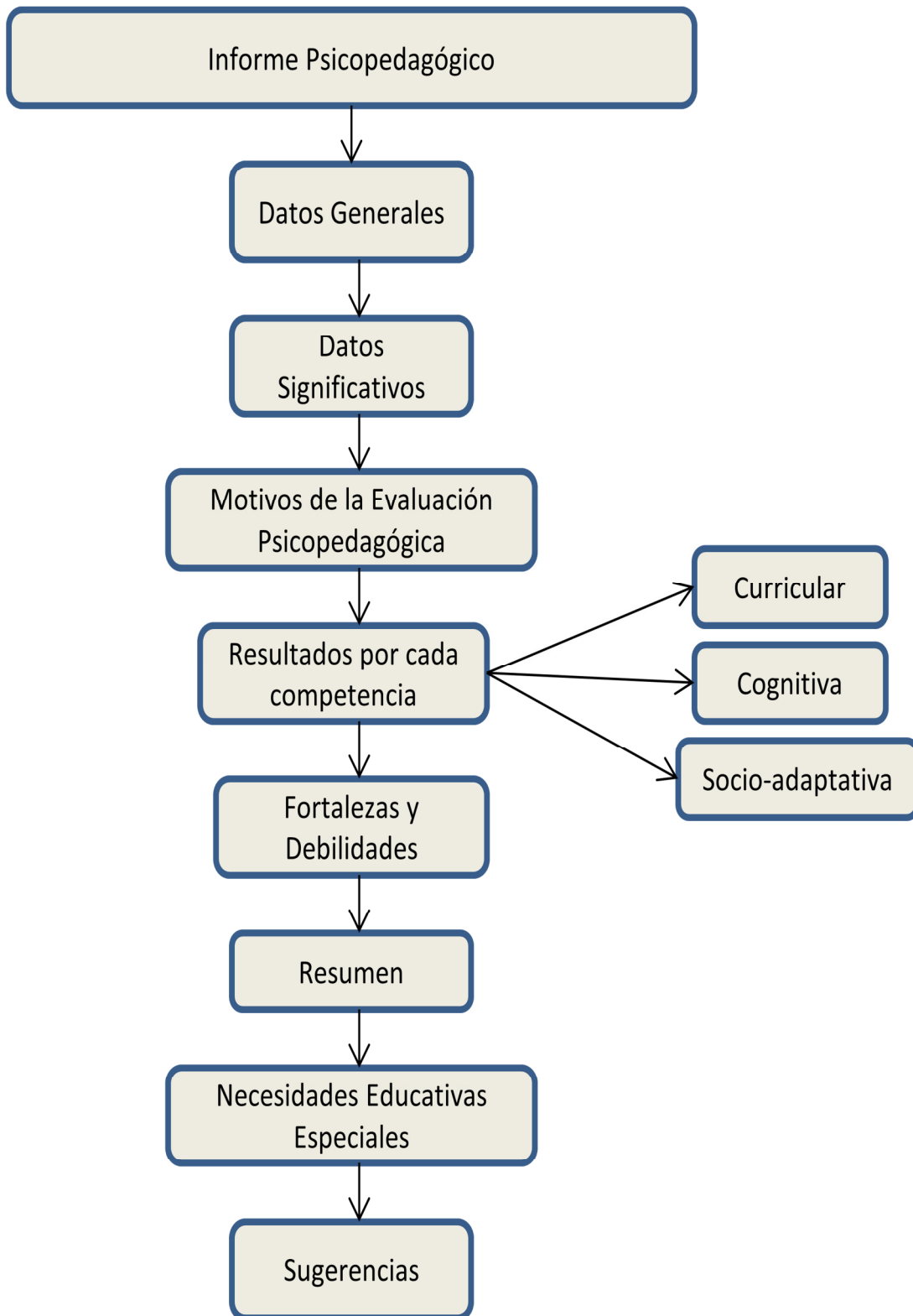


Figura 4. Estructura para elaborar el Informe psicopedagógico. Basado en “Formato de informe psicopedagógico”, Dirección USAER No. 44, 2008b.

Resultados del caso.

Para darle una estructura y sistematización a los resultados de la evaluación psicopedagógica, los profesionales de la USAER realizaron de forma conjunta un informe psicopedagógico. En este trabajo se darán a conocer los resultados de acuerdo con la forma en que se presentó el informe psicopedagógico de la alumna M.

El primer rubro del informe incluye los datos generales de la alumna:

Alumna: M
Fecha de nacimiento: 26/enero/98
Edad: 10 años
Grado y grupo: 5°A
Primaria: "VG". Turno: Vespertino
Docente de grupo: MA
Las necesidades educativas especiales de la alumna se asocian con: Aptitudes Sobresalientes (AS).

En este aspecto del informe psicopedagógico, se incluyen datos para identificar a la alumna M, lo que sirve para que en otro momento, tanto docentes como escuelas conozcan cuando se requirió dicho informe. En las Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, regularización y certificación en la educación básica (SEP, 2010b) se refiere al informe psicopedagógico, como un documento indispensable que debe realizarse con alumnos que presentan NEE independientemente de su condición o discapacidad. En este sentido, si la alumna requiriera de cambio de escuela o accede al siguiente nivel de educación básica, este informe es una referencia para dar continuidad a su atención. Este documento se entrega al docente, quien dará seguimiento a la atención de la alumna en la misma escuela o en su caso, a petición de la dirección escolar, al personal del siguiente nivel educativo.

Los datos significativos en el informe psicopedagógico son importantes (Tabla 5), debido a que especifican y sintetizan sus antecedentes de desarrollo, contexto familiar y escolar; estos datos se retoman de lo que está especificado en otros rubros, como la entrevista a padres en los resultados de la competencia socio-adaptativa. En este rubro, se encontraron datos como que la alumna ha tenido un desarrollo acelerado desde su nacimiento. No tenía ninguna enfermedad delicada. Se obtuvo que sus padres estaban enterados de sus progresos académicos, M tenía su apoyo incondicional y procuraban estimular su desarrollo. Ha asistido a dos escuelas en su educación básica primaria (una del Distrito Federal y la actual en ese momento). También se denotó la participación de la alumna en situaciones que le proponía su docente, como participar como maestra de ceremonias por su facilidad para ejecutar esta actividad, aunque también existía la resistencia a trabajar en equipo.

Tabla 5
Datos significativos de la alumna M

| Antecedentes del desarrollo | Familiares | Escolares |
|---|---|---|
| <p>Embarazo deseado sin complicaciones. El desarrollo psicomotor fue normal: a los 4 meses logró sostener su cabeza; a los 8 meses se sentó sin apoyos; no gateó y se levantó casi al mismo tiempo; se bajaba sola de la cama; inició la marcha al año dos meses; saltó al año cuatro meses; corrió al año y medio; cachó y lanzó objetos, casi al año con 8 meses; y subió y bajó escaleras a los 2 años. A los 2 meses de edad, M levantó la cadera y brincaba, durante casi una hora; manifestó alegría. Cuando tenía 3 meses, balbuceaba mucho y el papá repetía con ella los sonidos, lo que favoreció el desarrollo temprano de su lenguaje. Al año pronunció oraciones cortas y desde entonces su comunicación fue más constante y fluida. A los 3 años, recibió atención médica general porque “metía el pie izquierdo al caminar” lo que fue corregido con ejercicios durante 6 meses; desde entonces, no volvió a recibir otro tipo de apoyo.</p> | <p>Familia integrada por ambos padres, la alumna y una hija mayor de 18 años que no vivía con ellos. Desde que la madre estaba embarazada de M, “le leía todas las noches a su hija”, hábito que hasta ese momento practicaba. El padre era empleado del IMSS, quien motivaba y apoyaba a M en todos sus gustos y aficiones y dedicaba la mayor parte de su tiempo a convivir y conocer sus inquietudes, se organizaba con su esposa para asistir a museos, bibliotecas y eventos culturales. La convivencia de M con su madre era “de amigas”, ya que compartían la mayor parte del día juntas; la madre mostraba al igual que su esposo, interés por las aspiraciones de su hija.</p> | <p>Asistió a guardería desde los 45 días hasta los 4 años. Fue a preescolar particular durante un año, había pocos alumnos y contó con todo el apoyo de su profesora al ponerle mayor atención y asignarle más actividades que a otros. El siguiente ciclo de preescolar, lo cursó en escuela oficial donde también sobresalió. Cuando egresó, ya sabía leer y escribir, hacía sumas y restas de un dígito sin transformación. Las figuras humanas que hacía de sus familiares, eran completas y con detalles. Ingresó a la primaria en el DF a la edad de 6 años, donde cursó de 1° a 3°; obtuvo calificaciones de 10 en todas las materias y participó en todas las actividades propuestas. Ingresó a 4° en la primaria VG, desde su ingreso mostró interés en la mayor parte de las actividades que le proponían (como maestra de ceremonias en los actos cívicos). Se denotó bajo interés al trabajar en equipo. Durante el 5° grado, M fue detectada por el directivo y docente.</p> |

Los motivos de la evaluación psicopedagógica, refieren al objetivo que tendrá la evaluación de los casos que lo ameriten, con base en la Evaluación Inicial. En la alumna M se hizo necesaria la evaluación psicopedagógica, por tres motivos: 1) profundizar en sus competencias y capacidades curriculares, socio-adaptativas y cognitivas; 2) para corroborar si presentaba AS; y 3) determinar las NEE que se obtuvieran de la evaluación psicopedagógica.

Profundizar sus competencias en las áreas cognitivas, curricular y socio adaptativa para corroborar si presenta Aptitudes Sobresalientes y determinar sus NEE.

Tabla 6
Resultados de M en la competencia curricular

| Instrumentos | Resultados |
|---------------|---|
| ED DE 6° | El día 21/10/2008, a la alumna M de 5°A se le aplicó la evaluación diagnóstica de 6° grado por la maestra de apoyo. Cuando tenía alguna duda ante la actividad, preguntaba inmediatamente o se levantaba y consultaba en los libros del aula de apoyo; cuando no encontraba la respuesta, investigaba al día siguiente la pregunta del examen que no contestó y analizaba los resultados de sus exámenes “si en algo estoy mal debo investigar ya que quiero salir bien”. La alumna mostró mucho interés al resolver esta batería. En español y matemáticas logró 40 aciertos de 40 reactivos respectivamente; en ciencias naturales, 20 aciertos de 20. En cuanto a historia, tuvo dificultad en algunos reactivos ya que desconocía los contenidos, logró 15 aciertos de 20; en geografía 20 aciertos de 20; y en formación cívica y ética 20 aciertos de 20. |
| IIAS | Artística.- Obtuvo un porcentaje y centil del 97%, ubicándola en un nivel arriba del promedio: mostraba gusto por la música y requería de pocas instrucciones para dominar las técnicas propias del campo. Psicomotriz.- Obtuvo un porcentaje y centil del 87% ubicándola en un nivel arriba del promedio: se desplazaba con rapidez, mostraba adecuada percepción espacial, ejercitaba patrones de movimiento sincronizados, controlaba su cuerpo al utilizar implementos deportivos, reaccionaba ante pases inesperados y poseía habilidades de coordinación motriz fina como dibujar, escribir, construir y moldear con diferentes materiales como la plastilina. |
| SAGES-2 (4-5) | En esta prueba M obtuvo puntajes arriba del percentil .85 en todas las subescalas (Matemáticas/Ciencias Naturales, Lengua-Literatura/Ciencias Sociales y Razonamiento), lo cual refería un alto rendimiento comparado con su rango de edad cronológica. |

El siguiente rubro en el formato de informe, corresponde a los resultados obtenidos de la evaluación en las competencias: curricular, cognitiva y socio-adaptativa. Se describe y sintetiza por cada profesional, lo que obtuvo M en cada competencia. Los resultados corroboran las AS de la alumna M en las áreas curricular, cognitiva y en algunos aspectos socio-adaptativos, así como su motivación para aprender y sus expectativas escolares. Se encontraron debilidades en actitudes y aptitudes para relacionarse con los demás en el contexto escolar, sobre todo con sus pares o compañeros de grupo para el trabajo en equipo.

Tabla 7
Resultados de M en la competencia cognitiva

| Instrumentos | Resultados |
|--------------|---|
| WISC-RM | M obtuvo un CI total de 144, considerado por la prueba como un nivel muy superior al esperado. En la escala verbal obtuvo 150 y en la ejecutiva 129. Se destaca el tiempo en que realizó toda la prueba (aprox. 1 hr. 30 min.) y que contestó todos los reactivos de cada subescala. Ejecuta acciones con referentes abstractos, retuvo la información de manera visual y auditiva; recordó conceptos abstractos con facilidad. Nivel de expresión verbal brillante. Habilidades desarrolladas en: integración, asociación y comprensión auditiva-visual. Interés por investigar y un rango elevado en su motivación para aprender. |
| FH | Nivel muy superior en el reconocimiento gráfico de su esquema corporal (Figura 5). Reconocía las partes esenciales de su cara, piernas y brazos en dos dimensiones; representó más de dos prendas de vestir y dibujó rasgos excepcionales no esperados para su edad cronológica, lo que significó que tenía un nivel de auto reconocimiento corporal superior. |
| GOBEA | Rasgos trascendentes para considerarla como una alumna que prefiere los estímulos auditivos como canal para retomar información, da respuesta a ésta de forma abstracta y trabajar con la nueva información de manera reflexiva-activa. Analiza los detalles y expresa sus aprendizajes con representaciones gráficas y abstractas. |
| IIAS | Intelectual.- Obtuvo un porcentaje y centil del 96%, de los puntos asignados que la ubicó en un nivel arriba de la media: definió conceptos con sus propias palabras, explicaba sus propios procesos de aprendizaje y solucionó problemas con un número mínimo de pistas. Creativa.- Obtuvo un porcentaje y centil de 87% lo cual la ubicó en un nivel alto: agregó detalles a los objetos para hacerlos más elaborados e improvisó ante situaciones inesperadas. |

M
12 de noviembre de 2008

12/NOV/08'

tengo 10 años, con 8 meses y 17 días
26 de enero de 1998



Cuando me despierto
si me falta tarea que
hacer la termino,
me arreglo, desayuno,
veo un ratito la tele
y cuando ya es la
hora de entrada
mi mamá me trae a
la escuela.

FIGURA HUMANA.

CON DETALLES

Figura 5. Representación gráfica de la figura humana realizada por M.

Como se muestra en la Tabla 6, en la competencia curricular, se denotó un rendimiento académico de M, arriba de lo esperado para su edad y grado escolar.

Respecto a la Tabla 7, M manifestó un alto nivel cognitivo, lo que se reflejó en que lograba recuperar información exacta que le proporcionaban verbalmente, además mostró fluidez verbal para dar cuenta de sucesos o temas específicos. También logró explicar sus propios procesos de aprendizaje ante un problema matemático, como se muestra en el siguiente ejemplo:

El evaluador: M dime cómo le hiciste para resolver este problema?

M: mmmm... pues primero leo el problema, después identifico los datos, vuelvo a leer el problema, identifico que operación debo realizar mediante las palabras que considero clave, resuelvo las operaciones y doy la respuesta.

Como lo muestra la Tabla 8 en relación con la competencia socio-adaptativa, M manifestó no estar de acuerdo con sus capacidades, debido a que esto le ocasionaba problemas con sus compañeros de grupo:

Evaluador: ¿Cómo te sientes en tu grupo?

M:... pues... cuando estamos jugando me siento bien con mis compañeros... pero... mmm...

Evaluador: Pero...

M: cuando estamos trabajando en equipo no me gusta porque siempre tengo que ser yo la que participe o trabaje por todos y también me siento mal porque a veces me han dicho que ya no hable en la clase o le han dicho a la maestra que no me haga caso cuando participo, por eso mejor ya no hablo.

Tabla 8
Resultados de M en la competencia socio-adaptativa

| Instrumentos | Resultados |
|--------------|---|
| OG | Al inicio del ciclo escolar, la alumna se mostró indiferente ante las actividades escolares, no quería participar y sus compañeros se alejaron de ella, ya que estaban acostumbrados a que M era la primera en participar en clase, en realizar sus trabajos, en exponer y en realizar las actividades escolares. Fue una decisión de la alumna, al querer ser aceptada como es ella y no por ser la primera en su clase. |

Tabla 8

Resultados de M en la competencia socio-adaptativa (continuación)

| | |
|-------|---|
| EEM | <p>Familia integrada por ambos padres, la alumna y una hija mayor de 18 años que no vivía con ellos. El padre, empleado del IMSS, motivaba y apoyaba a M en todos sus gustos-aficiones y dedicaba la mayor parte de su tiempo fuera del trabajo, para convivir y conocer sus inquietudes, organizándose con su esposa para asistir a museos y eventos culturales. La convivencia de M con su madre era de amigas ya “que compartían la mayor parte del día juntas”; mostraba al igual que su esposo, interés por las aspiraciones de su hija. Ambos padres querían que M fuera “moralmente fuerte” para que avanzara en sus estudios. Respetaban y aceptaban sus decisiones, no tenían problemas con ella ya que se mostraba muy sociable y responsable en las cuestiones escolares, con la tarea y con todos los materiales que necesitaba y sabía proveerse de ellos. Eran padres responsables de las cuestiones escolares de su hija. Sin embargo, no se identificaron expectativas a corto, mediano y largo plazo, al tomar en cuenta los gustos y preferencias de M.</p> |
| BAS-1 | <p>Se denotó perfil positivo-facilitador ya que manifestó rasgos de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y preocupación hacia los demás. Por otro lado, no se encontraron indicadores negativos-perturbadores-inhibidores, lo que significó que la alumna podía aprovechar los recursos humanos con los que cuenta y poseía rasgos de personalidad que le permitían interactuar con sus compañeros y docentes de manera cordial y respetuosa.</p> |
| IIAS | <p>Socio-afectiva.- Obtuvo un porcentaje y centil de 67%, lo cual la ubicó en un nivel esperado para su edad: lograba expresar su opinión o punto de vista sin inhibiciones, toleraba la evaluación de los demás, participaba activamente en la toma de decisiones y le costaba trabajo organizar a otros y trabajar en equipo.</p> |
| EA | <p>La alumna refería que le gustaba leer, escuchar música y ver películas. Se preocupaba por sacar buenas calificaciones y le agradaba que le reconocieran lo que hace bien. La escuela le inspiraba tranquilidad y felicidad. Mencionaba que sus compañeros la veían como una persona divertida, pero que en situaciones escolares formales, la consideraban arrogante y presumida. Le gustaría que en la escuela hubiera clases de música; le llamaba la atención todos los deportes y le agradaba participar en campañas de limpieza de su comunidad. Su expectativa a largo plazo era ser cantante o diseñadora de modas.</p> |

Otro aspecto a resaltar de la misma Tabla 8, refiere a las expectativas de la madre, las cuales se circunscribían a que su hija fuera “moralmente fuerte para avanzar en sus estudios”, lo que no explicita si se refiere a los estudios del grado cursado ni tampoco a alguna expectativa a largo plazo, acorde con sus capacidades y AS. Pese a la cercanía con su hija, no retomó las expectativas a largo plazo señaladas por ésta. El desarrollo de M en esta competencia socio-adaptativa, muestra claras a-sincronías en relación con las otras competencias evaluadas.

El siguiente punto del informe, corresponde a las fortalezas y debilidades. Éstas se identifican con base en el análisis de los resultados obtenidos en cada competencia; luego se revisan y sintetizan en conjunto por los profesionales de la USAER. En M, como se observa en la Tabla 9, existían más fortalezas que debilidades. Las fortalezas se relacionaban con la competencia curricular y cognitiva, y las debilidades con la socio-adaptativa.

Tabla 9
Fortalezas y debilidades de M

| Fortalezas | Debilidades |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Alumna muy dedicada a su trabajo. • Cuando no sabe investiga por sí sola. • Tiene el apoyo de sus padres. • Es muy participativa dentro del salón de clases. • Muestra interés por aprender más de lo que ella ya sabe dentro y fuera de la escuela. • Participa en todas las actividades que le proponen en la escuela. • Logra dar respuesta a cuestionamientos abstractos. Su nivel de razonamiento es formal-abstracto. • Posee mayores habilidades en su memoria secuencial visual y auditiva. Logra recuperar información exacta que le proporcionan verbalmente. • Responde a cuestionamientos verbales. • Su léxico es abstracto y manifiesta amplio vocabulario. • Tiene facilidad para el análisis de estructura gramatical lo que le permite resolver rápida y adecuadamente planteamiento de problemas matemáticos y sociales. | <ul style="list-style-type: none"> • Es irregular su asistencia a la escuela por enfermedad de vías respiratorias y en ocasiones, porque acompaña a su mamá en sus actividades de trabajo informal. • Muestra baja autoimagen en actividades formales de aprendizaje compartido. • Se muestra indiferente ante las actividades que ya domina. • Le cuesta trabajo compartir actividades y conocimientos con sus compañeros. |

En relación con la baja autoimagen, M señaló lo siguiente:

Evaluador: ¿Por qué dices que te sientes mal al trabajar con tus compañeros en el grupo?

M: ... “en el aula cuando trabajo en equipo siento que no debería participar tanto ya que eso molesta a mis compañeros y me hace sentir triste, no creo que me ayude mucho tener información para compartirla con mis compañeros, a veces he optado por no participar en los trabajos que realizo con ellos”

Con base en la información de los anteriores puntos se redactó el resumen, en este se describe de manera general, lo obtenido en la evaluación psicopedagógica; se retoman los motivos de la misma. Se mencionó que M tenía AS, se manifestó sus gustos-intereses, expectativas escolares y sus debilidades para compartir aprendizajes con sus compañeros en el trabajo escolar por equipos.

M, alumna con Aptitudes Sobresalientes, dedicada a su trabajo, muestra iniciativa por investigar y aprender. Logra responder a cuestionamientos complejos, de hecho tiene adquiridos contenidos del grado superior (6°). Solicita más trabajo debido a que concluye rápido sus actividades. Su estilo de aprendizaje es abstracto y activo. Manifiesta expectativas claras. Reconoce sus habilidades y procesos de aprendizaje, sin embargo no logra compartirlos con sus compañeros presentando indiferencia y dificultades en actividades por pequeños grupos.

A partir de la información y resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica, se establecieron las necesidades educativas en M. Colaboraron la docente de grupo y el personal de USAER. Las necesidades prioritarias están en la competencia socio-adaptativa, aunque no se dejó de lado, fortalecer las otras competencias para favorecer su situación socio-adaptativa (Tabla 10).

Tabla 10
Necesidades educativas especiales por competencia

| Competencia | Necesidades Educativas Especiales |
|-----------------|---|
| Socioadaptativa | Reconocer sus posibilidades sociales e intelectuales en beneficio de los diversos contextos en donde se desenvuelve, para mejorar su socialización y autoimagen en el contexto escolar. |
| Cognitiva | Potenciar sus habilidades de análisis y síntesis para que aumenten sus capacidades de razonamiento abstracto. |
| Curricular | Ampliar sus habilidades lingüísticas para mejorar sus técnicas y métodos de investigación. |

Posteriormente, como se observa en la Tabla 11, se elaboran las sugerencias en las que se manifiestan acciones que, en el ámbito escolar y familiar, se deben priorizar para que M enriquezca y amplíe sus conocimientos, actitudes y habilidades. La realización de las sugerencias recae primero en el docente de grupo, después en la maestra de apoyo derivado de las funciones establecidas en el modelo de atención y por último en el psicólogo y trabajadora social. Esta parte del informe es fundamental, como una guía para la intervención psicopedagógica.

Tabla 11

Sugerencias para la intervención del caso derivadas de la evaluación psicopedagógica

| Sugerencias | Profesionales Involucrados | | | |
|---|----------------------------|------------------|-----------|--------------------|
| | Docente de grupo | Maestra de apoyo | Psicólogo | Trabajadora Social |
| Dar seguimiento a la participación de los padres en las actividades escolares, así como tomar en cuenta la asistencia de la alumna de manera regular. | X | | | X |
| Es importante que los padres amplíen los ámbitos de acción de M para que fortalezca y amplíe sus conocimientos, procedimientos y actitudes en otros contextos. | X | X | X | X |
| Que los padres retomen sugerencias de la docente y equipo de la USAER sobre las instituciones que pueden ampliar y enriquecer sus conocimientos, habilidades y actitudes. | X | | | X |
| Las actividades a realizar en el aula regular y de apoyo deben ser encaminadas a proyectos de investigación. | X | X | X | X |
| Es necesario priorizar contenidos actitudinales y conceptuales que enriquezcan sus capacidades y aptitudes. | X | X | | |
| Realizar adecuaciones curriculares en su evaluación, al agregar contenidos que pueda ampliar del siguiente grado. | X | | | |
| Favorecer de manera continua sus habilidades lingüísticas mediante el tratamiento de la información e investigación. | X | X | X | |
| Propiciar el conocimiento de habilidades para utilizar las tecnologías de la información y de comunicaciones (TIC's). | X | X | X | |

Finalmente, se firma el informe psicopedagógico por la docente de grupo, integrantes del equipo de la USAER, directivo de la escuela primaria y por la directora de la USAER, lo que implica colaboración, trabajo interdisciplinario realizado, responsabilidades por cada involucrado en cuanto a la evaluación y compromisos para la intervención.

Categoría 2. Fortalezas y debilidades de los contextos en la evaluación

Se presentan tanto las fortalezas y debilidades en relación con la evaluación inicial y psicopedagógica, que corresponden a los contextos: escolar (organización, docente de grupo y personal de USAER), familiar (padres de familia) e individual (alumna).

Contexto escolar.

Se puede mencionar que en general, la organización en esta escuela (Tabla 12), facilitó los procedimientos durante la evaluación; se destaca en la evaluación inicial que existía interés desde el directivo hasta docentes de grupo en instrumentar actividades para mejorar la evaluación en todos los alumnos, incluidos a quienes se sospechaba discapacidad o AS. Sin embargo, existieron en la práctica circunstancias que impactaron, sobre todo el tiempo empleado para cubrir esta fase. Con respecto a la evaluación psicopedagógica, continuó el apoyo por parte del directivo y la organización de la escuela facilitó su realización.

Tabla 12

Fortalezas y debilidades de la organización escolar durante la evaluación

| Organización Escolar | |
|--|---|
| Fortalezas | Debilidades |
| Evaluación inicial | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Disposición del directivo para identificar a alumnos con AS. ✓ Liderazgo directivo que facilitó el seguimiento de estrategias pedagógicas por los docentes y el trabajo de la USAER con los mismos. ✓ Organización de espacios y tiempos que permitieron información y sensibilización a docentes. ✓ Apertura de los docentes para identificar a alumnos a partir de esta evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realización de actividades solicitadas por la supervisión de zona y tareas asignadas a docentes en la escuela por el director, limitaron las asesorías planeadas. ✓ Realización de sólo una asesoría. ✓ Limitaciones en el tiempo para llevar a cabo la asesoría (la duración era menor a una hora). ✓ No se concedieron otros espacios para llevar a cabo el seguimiento sobre esta asesoría. |

Tabla 12

Fortalezas y debilidades de la organización escolar durante la evaluación (continuación)

| Organización Escolar | |
|--|--|
| Fortalezas | Debilidades |
| Evaluación psicopedagógica | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ El director mantuvo su disposición al dar los espacios y tiempos para que la docente de grupo adquiriera información sobre la evaluación psicopedagógica. ✓ Para acordar los instrumentos de evaluación psicopedagógica, se organizaron con la docente de grupo, tiempos y espacios de ayuda con padres de familia para no descuidar al grupo. ✓ Existían espacios disponibles en la escuela para el trabajo de USAER. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ninguna debilidad en este rubro. |

Un facilitador importante fue la disposición y compromiso de la docente de grupo, lo que aunado a la organización escolar permitió el trabajo interdisciplinario con otros profesionales; sin embargo, aquí se destaca el valor de la asesoría realizada ya que subsanó el desconocimiento que al inicio de ciclo escolar, la docente tenía con respecto a los lineamientos y normas de control escolar relacionados con la evaluación. Así, como en la evaluación inicial, la docente de grupo mantuvo en la evaluación psicopedagógica interés y colaboración en las acciones; aprovechó la disposición de la escuela y el acompañamiento de la maestra de apoyo para fortalecer sus competencias (Tabla 13).

Tabla 13

Fortalezas y debilidades de la docente de grupo durante la evaluación

| Docente de grupo | |
|--|--|
| Fortalezas | Debilidades |
| Evaluación inicial | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicación constante y asertiva con directivo y equipo de la USAER. ✓ Disposición a retomar las sugerencias y orientaciones que le brindaban otros profesionales. ✓ Comprometida con su labor docente. ✓ No hacía diferencias entre los alumnos, mostraba equidad en sus acciones hacia ellos. ✓ Mostró interés y curiosidad por saber cómo participar en la evaluación de M. ✓ Contribuyó adecuadamente con la información solicitada para caracterizar a M, al realizar las tres fases de esta evaluación inicial: nominación libre, productos tangibles y el inventario para identificar a alumnos con AS. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Al inicio, desconocimiento de las normas de control escolar y orientaciones oficiales para la evaluación. ✓ No tenía el tiempo suficiente para documentar la información solicitada, debido a las actividades que tenía con su grupo, |
| Evaluación psicopedagógica | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicación y trabajo colaborativo con la USAER, sobre todo con la maestra de apoyo, lo que facilitó el seguimiento y la concreción del informe. ✓ Otorgó tiempos y espacios para compartir opiniones, analizar y sintetizar la información. ✓ Colaboró activamente en la identificación y acuerdos sobre información contradictoria. ✓ Participó en el registro del informe psicopedagógico, al brindar datos que lo complementaron. ✓ Respetó los tiempos y espacios acordados para aplicar los instrumentos a M. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ninguna debilidad en este rubro. |

Con respecto al personal de USAER (Tabla 14), podemos decir que uno de los grandes facilitadores fue el conocimiento con que contaban sus profesionales sobre las fases que se deben ejecutar para detectar a alumnos que posiblemente presenten AS; esto generó una orientación constante a la docente de grupo y llevó a tomar acuerdos, que permitieron realizar cada acción propuesta de forma interdisciplinaria.

Tabla 14

Fortalezas y debilidades del personal de USAER durante la evaluación

| Personal de USAER | |
|---|---|
| Fortalezas | Debilidades |
| Evaluación inicial | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestionaban y conseguían espacios aparte del aula de apoyo para realizar las evaluaciones. ✓ El personal reconocía y seguía el procedimiento establecido para apoyar a la docente. ✓ Tenían claridad sobre las normas de control escolar y el diagrama de flujo para evaluar inicialmente a alumnos con AS. ✓ Entre ellos, establecían comunicación abierta y asertiva para establecer acuerdos. ✓ Disposición permanente para esclarecer pautas de evaluación. ✓ Mantuvieron apertura para compartir y comunicar observaciones con la docente. ✓ Sabían realizar observaciones informales entre ellos y las compartían con la docente de grupo para llegar a acuerdos. ✓ Apoyaron a la docente de grupo con orientaciones para que realizara adecuadamente sus observaciones y completara el registro del inventario para identificar a alumnos con AS. ✓ La presencia de la maestra de apoyo, los cinco días de la semana en la escuela, facilitó la participación de la docente de grupo en la evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Por la cantidad de alumnos atendidos en la escuela (28 en total), la evaluación a M se realizó en bimestre y medio. ✓ A partir de la realización de observaciones repetidas (por lo menos dos miembros de la USAER observaban un evento al mismo tiempo y posteriormente sacaban conclusiones compartidas), se alargó el tiempo para concluir la evaluación. ✓ El psicólogo y la trabajadora social (equipo itinerante), por asistir sólo una vez a la semana a la escuela, tuvieron menos tiempo para apoyar a la docente de grupo en observaciones iniciales. ✓ El equipo itinerante sólo pudo dar orientación a la docente de grupo en una ocasión; esto debido a que asistían una vez por semana a la escuela y por la atención de otros alumnos en la misma (9 en total con discapacidad y/o AS). |

Tabla 14

Fortalezas y debilidades del personal de USAER durante la evaluación (continuación)

| Personal de USAER | |
|---|--|
| Fortalezas | Debilidades |
| Evaluación psicopedagógica | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tomaron acuerdos sobre los instrumentos a aplicar. ✓ Existió comunicación constante y adecuada entre sus miembros. ✓ Cada integrante fomentaba el trabajo interdisciplinario con la docente de grupo. ✓ Cada profesional conocía y sabía aplicar e interpretar los instrumentos informales y formales empleados. ✓ Realizaron entre ellos y con la docente de grupo, el análisis y síntesis de la información obtenida. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizó en cuatro sesiones a lo largo de un bimestre, debido al tiempo que el equipo itinerante le dedicaba a la escuela (una vez a la semana) y por la cantidad de alumnos que se evaluaba en esta escuela. ✓ Contradicciones en la información obtenida entre los profesionales de la USAER, lo que implicó mayor tiempo para corroborar datos y llegar a acuerdos. ✓ Se ocupó más tiempo del esperado para requisitar el informe psicopedagógico; ello, porque la trabajadora social no pudo en el tiempo esperado, obtener la información relativa a la competencia socio-adaptativa que tenían que aportar los padres. |

Con respecto a la evaluación psicopedagógica, el equipo de USAER mostró conocimiento de los instrumentos aplicados por cada integrante y también disposición para analizar, sintetizar y esclarecer información relativa a M en conjunto con la docente de grupo. También se observó participación activa, entre el equipo de la USAER y la docente de grupo, en la integración del informe psicopedagógico.

Contexto familiar.

Con respecto a la colaboración de los padres en la evaluación (Tabla 15), se manifestó inconstancia en su asistencia al inicio del proceso, debido a que se les solicitó su presencia para darles a conocer lo que se iba a realizar con su hija y tardaron en asistir a esta primera orientación. Al igual que en la evaluación inicial, en la psicopedagógica, la madre tardó en asistir a las entrevistas determinadas para ella; esto retrasó el trabajo interdisciplinario para compartir resultados y elaborar el informe psicopedagógico, ya que las entrevistas son parte fundamental en la evaluación psicopedagógica. Lo anterior, se relaciona con la falta de expectativas a

corto, mediano y largo plazo, respecto a las capacidades y gustos-preferencias de M, y a los comentarios escuetos al respecto:

Personal de USAER: “¿Qué espera usted de su hija?”

Madre: “...me gustaría que saliera adelante”

Personal de USAER: “mmm...¿Qué más espera de su hija?”

Madre: “...que sea moralmente fuerte”.

Personal de USAER: “Su hija es muy hábil y le gusta la música...sobre eso ¿Usted esperaría que ella lograra algo?”

Madre: “mmm...lo que ella quiera está bien”.

Tabla 15

Fortalezas y debilidades de los padres de familia durante la evaluación

| Padres de familia | |
|--|---|
| Fortalezas | Debilidades |
| Evaluación Inicial | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Asistieron a la primera reunión asignada; tuvieron apertura para escuchar la información y otorgar datos generales acerca de actividades realizadas en su hogar. ✓ Cuando se les dio la información sobre la evaluación inicial, denotaron interés por saber los resultados de la misma. ✓ Disposición para llegar a acuerdos. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tardaron en enterarse de que M iba a ser evaluada, debido a que no asistieron en el tiempo asignado por la docente de grupo para darles esta información. |
| Evaluación psicopedagógica | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interés por su hija en actividades propuestas por la escuela. ✓ La madre mostró disposición para otorgar información a la docente de grupo y profesionales del equipo de la USAER. ✓ La madre estaba enterada de las situaciones que M tenía con sus compañeros y docente de grupo; se denotó comunicación entre la madre y M. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tardaron en asistir a las entrevistas, lo que retrasó la obtención y análisis de la información. ✓ Sólo asistió la madre a las entrevistas. ✓ No se obtuvo referencias directas y específicas del padre sobre las expectativas hacia M. ✓ No se encontraron expectativas específicas para M; sólo mostró interés porque la apoyara alguien externo a la familia. ✓ Le costó trabajo a la madre, especificar las respuestas a las preguntas, se le tenían que repetir de otra forma. |

Contexto individual.

La disposición de M en la evaluación (Tabla 16), fue primordial para terminar en tiempo y forma los instrumentos que se le aplicaron. Durante esta fase, se observó compromiso con cada actividad y acción ejecutada, sobre todo actividades individuales; denotó interés y curiosidad ante las tareas y demostró madurez, específicamente, para poder expresar los sentimientos y emociones que en ese momento tenía en relación con sus contextos familiar y escolar, en específico al trabajo en equipo.

Equipo de USAER: “¿Cómo te sientes en tu grupo?”

M: “mm...m...pues en ocasiones no tan a gusto como quisiera”

Equipo de USAER: “Y ¿por qué no tan a gusto?”

M: “mm...es que a veces no me gusta trabajar con mis compañeros, porque no les gusta colaborar en lo que nos pide la maestra; por lo regular lo termino haciendo yo y aunque les digo que eso no me gusta, se enojan conmigo y yo también”.

Tabla 16

Fortalezas y debilidades de M durante la evaluación

| Alumna | |
|---|---|
| Fortalezas | Debilidades |
| Evaluación Inicial | |
| <ul style="list-style-type: none">✓ M denotó disposición en actividades individualizadas y respetó a los profesionales con los que interactuó en esta evaluación.✓ Manifestó mayor interés en actividades individuales para obtener productos tangibles.✓ En su evaluación inicial elaborada por la docente de grupo obtuvo calificaciones máximas en cada asignatura.✓ En la evaluación de 6°, obtuvo las calificaciones máximas en cada asignatura.✓ Mostró capacidad para diseñar y expresar procedimientos para resolver de diversas formas problemas matemáticos.✓ Expresó verbalmente y redactó ideas sobre temas otorgados y utilizaba vocabulario extenso. | <ul style="list-style-type: none">✓ Le costaba trabajar en equipo y compartir con sus compañeros, las actividades diseñadas para obtener los productos tangibles.✓ Mostró desinterés en trabajos que tenía que realizar en pequeños grupos.✓ Llegó a faltar a clases cuando se planeaba realizar observaciones por la docente de grupo y profesionales de la USAER. |

Tabla 16

Fortalezas y debilidades de M durante la evaluación (continuación)

| Alumna | |
|--|---|
| Fortalezas | Debilidades |
| Evaluación Psicopedagógica | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostró disposición para cada prueba que se le aplicó. ✓ En cada prueba se denotó capacidad para resolver los reactivos de forma rápida y acertada. ✓ Se mostró segura en actividades generales y específicas de las pruebas. ✓ Pedía realizar más actividades, ya que cada reactivo le generaba un reto. ✓ En cada instrumento formal obtuvo puntajes altos comparados con lo esperado para su edad cronológica. ✓ Sus expectativas estaban orientadas hacia actividades musicales, artísticas e intelectuales. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se le dificultaba expresar los sentimientos con respecto al trabajo en equipo. ✓ No le gustaba compartir con sus compañeros trabajos, debido a que sentía que no colaboraban como ella esperaba. ✓ Se desesperaba cuando sus compañeros del equipo, le pedían que redactara las actividades que debían hacer todos. |

Discusión y Conclusiones

Consideramos que la evaluación inicial y psicopedagógica, es de vital importancia para atender a los alumnos que puedan presentar AS, debido a que éstas precisan los requerimientos que en un contexto escolar, familiar e individual determinado, tienen estos alumnos. De esta forma la evaluación constituye un proceso sistemático que busca obtener la comprensión del menor para tomar decisiones informadas: identificar habilidades y limitaciones (Forns, 1993; Sattler, 2010). En este sentido, no se evalúa sólo al niño, sino a la variedad de elementos intervinientes, lo que la hace ser un medio para un fin y no un fin en sí mismo (Gargiulo, 2012; Stufflebeam & Shinkfield, 1990).

De acuerdo con la evaluación y desde una postura ecosistémica (Lortie, 1973) se describen las demandas del entorno y las respuestas de los agentes a ellas, así como los modos múltiples de adaptación; por ello, la evaluación de alumnos con AS debe considerar obtener información de los contextos escolar, sociofamiliar e individual para que al momento de hacer análisis de los datos obtenidos, se puedan determinar de forma más clara los apoyos que requiera el caso. Con base en una evaluación bajo esta postura, se toma en cuenta cualitativa y formativamente todos los aspectos significativos de los contextos en donde está inmerso el alumno. A nivel escolar, la evaluación ecosistémica, estudia las situaciones de clase y los modos como responden a ellas los individuos, para así tratar de interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno del alumno. En este sentido, las técnicas para evaluar se deben centrar principalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje más que en los resultados.

Es importante destacar que la obtención de información acerca del alumno y de los contextos con los que interactúa, contribuyen a la evaluación, ya que permite observar con claridad las relaciones que guardan las características innatas de la persona con su entorno. Caracterizar a los alumnos AS desde los contextos en que se desenvuelven, permite observar qué de sus contextos favorece su desarrollo en áreas como la intelectual, creativa, afectivo-emocional, conductual y social; ello al identificarlo a partir de la evaluación, nos da indicadores de las motivaciones que tienen los alumnos en un futuro cercano, considerando sus posibilidades innatas y también las posibilidades de sus contextos para incentivarlos.

La escuela regular es la que debe iniciar, bajo sus necesidades, las pautas de atención de alumnos AS; esto debe ser una práctica constante, ya que la educación parte de identificar bajo una evaluación inicial los requerimientos de sus alumnos. No se puede hablar de una evaluación bajo un enfoque ecosistémico, sin tomar en cuenta cómo contribuyen los contextos en interacción constante para acelerar, acrecentar o minimizar las características de los alumnos con AS. La evaluación y contribución de sus contextos, facilita la toma de decisiones sustentadas en beneficio de los alumnos en una intervención psicopedagógica.

La participación del docente, padres, alumnos y equipos de apoyo de EE en esta evaluación, para poder corroborar la presencia de AS, es de vital importancia debido a que cada uno de estos participantes, colabora conjuntamente para obtener datos de cada uno de los contextos; si no se considera a cada uno de estos actores en la evaluación, se pierde información significativa y no se podría visualizar de forma más exacta los factores que inciden en los alumnos con AS. El beneficio de evaluar los contextos de los alumnos AS, es considerar todos los aspectos que influyen y contribuyen en sus requerimientos o necesidades.

Por lo anterior, es que resulta importante llevar a cabo la evaluación, al considerar tanto la inicial como la psicopedagógica; la primera como una valoración breve para identificar a quien presenta alguna excepcionalidad y necesita de una evaluación más a fondo, y la segunda como el proceso de estudiar al niño y sus contextos de desarrollo, para determinar la naturaleza de sus necesidades, esto es, determinar qué de sus contextos de desarrollo, influyen positiva o negativamente su funcionamiento, lo que permitirá diseñar e instrumentar la intervención (Sattler, 2010).

De manera específica, los alumnos que presentan AS tienen características individuales que deben ser reconocidas en esta evaluación inicial y psicopedagógica, aunque ciertas características generales como un CI superior al de su grupo de edad, habilidades cognitivas más desarrolladas y conocimientos académicos superiores (Gargiulo, 2012) no pueden determinar por sí solos las necesidades existentes, pues las especificaciones contextuales también contribuyen a identificar su situación escolar particular y los apoyos requeridos. En este sentido, el proceso de evaluación es indispensable y permite especificar los apoyos en cada caso particular.

En cuanto a los alcances del presente trabajo, pueden enumerarse los siguientes:

1. Haber analizado el proceso de evaluación, tanto inicial como psicopedagógica desde el modelo oficial y de las prácticas profesionales de un servicio de USAER ante un caso particular y dentro de una escuela primaria regular de una comunidad del Estado de México. Ello permitió, identificar y evidenciar las fortalezas y debilidades de cada uno de los actores en el proceso. Esto es crucial para la EE, pues no se tienen investigaciones suficientes en este campo, sobre todo en aspectos tan específicos como analizar la práctica real de una escuela regular y sus servicios de educación especial. De ahí, la necesidad de aportar evidencias a través de la investigación sobre la labor de las USAER y su apoyo a la escuela regular y documentarlas, ya que esto permitirá tener datos desde dentro, para comparar la teoría con la práctica.
2. Específicamente, es importante mencionar que la práctica de los servicios de EE, se debe valorar con base en las acciones de sus profesionales en apoyo, en este caso, a la escuela de educación regular. Se apoya el valor de los

estudios de caso, pues permiten dar cuenta de un proceso específico en una situación particular (Horner et al., 2005; Tankersley et al., 2008). En ello reside otro aspecto importante de este estudio, ya que pudo conocerse de forma directa la actuación de cada uno de los profesionales de la USAER. Se constató que el directivo y profesionales de la USAER, poseen una imagen positiva, tanto de los docentes de grupo como del directivo escolar.

Se da cuenta de la práctica del profesional de EE, incluido el psicólogo, no como un profesional aislado, sino como un elemento comprometido con el trabajo en equipo e interdisciplinario. El psicólogo de esta unidad, brindaba asesoría psicopedagógica a la docente de grupo; mantenía a la escuela vinculada con los avances de la investigación psicoeducativa a través de los talleres que impartía; colaboraba en la búsqueda de estrategias conjuntas para atender a los alumnos; contribuía a la búsqueda de estrategias para afrontar las situaciones de conflicto o dificultad que surgían en el proceso educativo y en este caso específico, para determinar apoyos a alumnos con AS en conjunto con otros profesionales de la educación. Estos aspectos son mencionados por Selvini (1986) como parte de las acciones profesionales que un psicólogo debe realizar en el contexto escolar. Las funciones realizadas por el psicólogo en este trabajo, distan de las contenidas en la crítica que se realiza a los profesionales de las USAER (Valdés, Aguilar & Alvarado, 2003) donde se señala que no existe este compromiso de trabajar y acompañar en los procesos de atención a los alumnos con excepcionalidad, ni a otros profesionales como los docentes de grupo. También esto dista sobre la observación que realizó Acle (en Sánchez et al., 2003) de que al persistir la existencia de dos sistemas (educación especial en escuela regular) dentro del mismo sistema estatal, se provoca inestabilidad en cuanto a la toma de decisiones y atención entre ambos para atender a los alumnos que así lo requieren.

De igual forma, se resalta la actualización del psicólogo en lo que compete a EE, lo que de acuerdo con Sindelar et al. (2010) es importante para contribuir a la teoría y a la práctica en este campo; para Sindelar et al., se carece de una base sólida en investigación para planear cómo capacitar al profesional para que pueda enfrentar los desafíos de la escuela e influir directamente en los logros del estudiante. En este sentido, es de suma importancia que se entrene al personal para que pueda dominar las prácticas relativas a EE que dependan de la investigación y que durante su formación y desarrollo profesional, se reexaminen las actividades que realiza. Es decir, su capacitación debe ser continua y estar en relación con su práctica profesional; como señalaron Deutsch et al. (2010) la formación de profesionales en EE antes y durante el servicio es urgente, ya que contribuye al conocimiento teórico y práctico existente.

3. Es importante mencionar que, se debe hacer el análisis para cada situación que se investigue; no se puede generalizar la práctica de una USAER a todas las existentes; se precisa conocer la actuación de servicios de EE oficiales

específicos y analizarlos a la luz del modelo de atención actual y de la bibliografía existente. El presente trabajo, da cuenta de que sí se puede realizar una evaluación adecuada desde el modelo oficial y que hay puntos clave en el trabajo realizado por la USAER, que facilitan este proceso. Entre ellos:

- ❖ La participación y colaboración conjunta y activa de los mismos profesionales para lograr este trabajo.
- ❖ Se determinaron instrumentos para la evaluación inicial y psicopedagógica por todos los involucrados, lo que favoreció el logro del objetivo planteado: evaluar a M de acuerdo con el proceso requerido y se consideraron las normas de control escolar.
- ❖ Utilizar pruebas formales e informales en la realización de la evaluación psicopedagógica, lo que de acuerdo con Sattler (2010) es una herramienta de la evaluación para recopilar datos. Esto, constituyó una ventaja para poder diagnosticar la situación de M y sus aptitudes sobresalientes.
- ❖ Existió respeto y seguimiento de las fases inicial y psicopedagógica que propone el modelo oficial para atender a estos alumnos por parte de los profesionales de la USAER y docente de grupo; sin embargo, también existió flexibilidad en cuanto a la elección de los instrumentos de evaluación a utilizar, como pruebas formales, observaciones, entrevistas y otras evidencias. Esto se corrobora con lo que menciona SEP (2006b) en cuanto a que se permite en la evaluación la aplicación de instrumentos formales e informales.
- ❖ Durante este proceso, se mantuvo disposición y acuerdos entre los profesionales involucrados, tanto de la escuela regular como de los servicios de EE, para llevar a cabo cada fase que se requisita con base en el modelo oficial de atención. Se denotó responsabilidad y compromiso por parte de la docente de grupo y equipo de la USAER, en cada acción propuesta para la evaluación de M.
- ❖ Específicamente en la evaluación inicial, se encontró que el personal de la USAER en cuestión, tiene conocimiento sobre las fases que se deben ejecutar para detectar a alumnos que posiblemente presenten AS, ya que se observó orientación constante para la docente de grupo de M, aparte de que se requería llegar a acuerdos para aplicar cada acción propuesta.
- ❖ En la evaluación psicopedagógica, se observó trabajo interdisciplinario que facilitó el análisis y síntesis para la elaboración del informe; se permitió el diálogo constante, el análisis de resultados, la corroboración de los mismos, la síntesis para determinar las NEE y las sugerencias elaboradas en conjunto para otorgárselas a los padres, derivadas de esta evaluación psicopedagógica.

A pesar de que se detectaron aspectos que facilitaron la evaluación del caso por la USAER, también se observaron limitaciones importantes en la misma, tales como:

- ❖ El tiempo para ejecutar cada fase de evaluación se fue alargando, debido a las diversas actividades que tenía planeadas la docente de grupo con sus alumnos y al seguimiento de la atención a otros alumnos con diferentes condiciones y/o discapacidades por parte de la USAER. La atención a M fue equitativa con los demás compañeros de grupo en tiempo; por este motivo la ejecución de cada observación, instrumento o estrategia determinada para realizar la evaluación inicial tomo más tiempo de lo esperado. En las normas de control escolar (SEP, 2010b) se estipula que la evaluación inicial, tiene un tiempo de duración de las primeras dos semanas después de iniciado el ciclo escolar. En este caso, se ocupó un bimestre para que la docente con acompañamiento del equipo de USAER, recabara información para detectar a alumnos con AS. Sin embargo, esto también es influido, por el número de casos y escuelas que atendía dicha unidad.
- ❖ Otra limitante importante, fue el tiempo en que se concretizaron las entrevistas a padres, ya que éstos tardaron dos citas (14 días) en asistir para realizar las acciones propuestas para ellos; esto, retrasó el trabajo coordinado para compartir resultados y elaborar el informe psicopedagógico, ya que las entrevistas son parte fundamental en la evaluación. Fue un tiempo de dos semanas, que retraso el análisis y síntesis de los resultados de cada instrumento; pero un tiempo necesario para contar con el consentimiento informado, asunto ético que no debe dejarse de lado.
- ❖ En el proceso de análisis y síntesis de los resultados, se observaron contradicciones importantes de lo encontrado por los profesionales involucrados, lo que generó más tiempo en el diálogo, toma de acuerdos y decisiones. Sin embargo, esto representa una fortaleza cuando se revisan y discuten las mismas con la docente de grupo para establecer lo más real y continuo que pasa con la alumna cotidianamente (se corroboran resultados). También apoya la posibilidad de llegar a acuerdos y de tomar decisiones colegiadas e interdisciplinarias.
- ❖ Otra limitación importante, fue el tiempo en que el equipo itinerante (en este caso trabajo social y psicólogo), asistía a la escuela de referencia (una vez a la semana); lo que limita que la evaluación psicopedagógica se pueda concretizar de una semana a otra. Sin embargo, esto es parte de la política y administración de la mayoría de las USAER, ya el equipo itinerante trabajaba en más de cinco escuelas, por lo que tenía que dividir sus esfuerzos y tiempos. También es importante señalar, que en su día de visita a esta escuela, el equipo itinerante tenía planeadas otras actividades aparte de la atención de la

alumna M, ya que en ese momento se atendía a 6 alumnos más que presentaban NEE asociadas a otras condiciones y/o discapacidad y a otros 21 niños que presentaban sólo NEE (Dirección USAER No. 44, 2009).

- ❖ Es importante considerar también, que aunque existía una profesional de la USAER (maestra de apoyo) que asistía diariamente a esta escuela, su trabajo se enfocaba a todos los alumnos detectados por los docentes y no sólo a una alumna. Esto explica y puede ser un argumento, del por qué la evaluación psicopedagógica de cada alumno se manifiesta compleja, tardada y cara en tiempos y espacios. Es decir, el proceso de evaluación en sus procedimientos y de acuerdo con el modelo oficial, está estructurado para detallar las características por área de desarrollo de los alumnos; no se define esta evaluación por un solo profesional sino que se determina, al tomar acuerdos los involucrados. Esto provoca que estas fases de evaluación inicial y psicopedagógica, en la práctica se alarguen y pasen demasiados bimestres (en este caso dos) para determinar las aptitudes sobresalientes de una alumna.

En este punto cabe preguntarnos, ¿Cómo mejorar las prácticas de evaluación de las USAER? Algunos puntos que pueden considerarse para mejorar estas prácticas, con base en lo observado en el presente trabajo, son:

- Retroalimentar el modelo a partir de los avances actuales en la teoría y práctica de la EE, y no sólo de lo que se realiza a nivel oficial. Es importante que en las USAER, se investiguen, identifiquen e instrumenten nuevas formas de evaluar a alumnos con AS y/o se enriquezcan las existentes, lo que permitirá innovar sus prácticas.
- Capacitar oportuna y permanente a los profesionales por parte de sus autoridades y profesionales externos, debido a que se hace necesario un cúmulo de saberes que desde un enfoque ecosistémico, faciliten orientar, sugerir, acompañar y atender a docentes de grupo, padres y alumnos. Entre estos saberes, está que los profesionales de las USAER conozcan y apliquen adecuadamente instrumentos formales e informales actualizados y que contextualicen sus resultados a partir de las particularidades de cada caso detectado.
- Que cada USAER, cuente con los profesionales que se proponen en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de EE (SEP, 2006a) para que de forma activa y responsable, puedan realizar una evaluación psicopedagógica individual y de los contextos de acuerdo con sus funciones profesionales, como se presentó en este estudio de caso.
- Que cada USAER atienda menos escuelas de las determinadas en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de EE (SEP, 2006a) para que puedan, sus profesionales, dedicarle más tiempo a los alumnos con alguna excepcionalidad, lo que precisa más recurso y mejor

distribución de los mismos. En el presente trabajo, la USAER atendía, en ese momento, a más de cinco escuelas, lo que afectó en tiempos y espacios el proceso de evaluación.

- Que las políticas educativas consideren para su operatividad, las necesidades de los contextos escolares y comunitarios. Esto generaría, prácticas que consideren las particularidades de cada centro educativo así como contextualizar realmente la evaluación de los alumnos excepcionales, para que en el diseño de estrategias de intervención, se consideren los apoyos institucionales cercanos en pro de enriquecer y potencializar las capacidades de estos alumnos.
- Es importante evaluar de forma constante y permanente, las políticas educativas, al tomar como referencia estudios e investigaciones realizados dentro de las escuelas. Es necesario hacer más investigaciones sobre el trabajo de las USAER y difundirlas, observando en éstas: sus métodos, técnicas y trabajo en las escuelas donde apoya este servicio de EE.

Considerando que en este estudio de caso, tanto los profesionales de la USAER como la docente de M colaboraron interdisciplinariamente en su evaluación inicial y psicopedagógica, podemos mencionar que al practicar las pautas del modelo oficial de atención y desde un modelo ecosistémico, específicamente en la evaluación para alumnos que presentan AS, se puede lograr determinar NEE y especificar sus fortalezas y debilidades para que contribuyan al diseño e instrumentación de la intervención psicopedagógica. Por este motivo, el modelo de atención oficial, en lo que respecta a evaluación, es factible en su operación ante casos y situaciones específicas, siempre y cuando primeramente, todos los involucrados manejen las pautas y procesos requeridos, manteniendo una constante revisión y aplicación de los acuerdos entre los profesionales involucrados; si no se da esto, es posible que su operación fracase, ya que muchas de las veces lo que la obstaculiza, es principalmente la fractura, falta de capacitación en EE, actitud ante el trabajo en equipo y desacuerdo entre los profesionales, tanto de EE como de educación regular.

Un aspecto importante para el logro de la evaluación de alumnos AS, lo constituyen las características y habilidades del docente de grupo y el personal de la USAER. A partir de los resultados obtenidos en el caso analizado, podemos señalar las siguientes en cuanto al docente de grupo:

- Estar en disposición de observar desde inicio de ciclo escolar, las fortalezas y debilidades de sus alumnos y especificar cuáles de ellos tienen conocimientos, habilidades y actitudes que sobrepasen significativamente el nivel de sus compañeros.
- Mantener actitudes de colaboración y participación para compartir observaciones con otros profesionales.
- Saber escuchar las opiniones de otros profesionales y dialogar para establecer acuerdos en beneficio de la atención de estos alumnos.

- Implementar adecuadamente registros de observación y organizar carpetas de trabajo elaborados por estos alumnos, y considerarlos como evidencia de su rendimiento en el grupo.
- Colaborar en los registros solicitados por el equipo de apoyo de la USAER, como en los registros de estilos de aprendizaje y motivación para aprender.
- Colaborar activamente en el informe psicopedagógico, mediante la información que vierta sobre el contexto escolar, familiar e individual.
- Con toda la información recabada, mantener una participación activa para determinar las NEE de los alumnos detectados y evaluados inicial y psicopedagógicamente.
- Estar consciente que es un profesional que cuenta con información valiosa para el diagnóstico de sus alumnos.

A partir del trabajo realizado, se afirma que las características y habilidades que se requieren en un profesional de EE para la evaluación de alumnos con AS, son:

- Reconocer en la teoría y en la práctica, las características de alumnos con AS, lo que implica el mantenerse actualizado más allá de la bibliografía oficial.
- Conocer de forma teórica y práctica, cada una de las fases de la evaluación en alumnos que manifiesten AS, que le faciliten otorgar orientación precisa al docente de grupo, padres y alumnos que lo requieran.
- Contar con habilidades que le permitan interactuar y compartir sus conocimientos con otros profesionales.
- Conocer y saber diseñar y aplicar instrumentos formales e informales, que le permitan identificar las características individuales y de los contextos en el caso de alumnos que presenten AS.
- Reconocer la importancia de analizar su práctica profesional, para retroalimentar sus acciones individuales y en un equipo de trabajo como la USAER.
- Saber elaborar el informe psicopedagógico de forma colaborativa.
- Otorgar información a los padres con base en las fortalezas y debilidades identificadas en alumnos con AS.
- Valorar la participación de los padres en este proceso y considerar importante la información que aportan.
- Estar en disposición de escuchar y compartir información con otros profesionales.
- Mantener una actitud crítica en todo el proceso de evaluación e ir más allá de lo que está escrito por la parte oficial.
- Considerar que se requiere diseñar instrumentos de evaluación para alumnos AS, que tomen en cuenta el contexto, cultura y avances científicos.

Con base en lo anterior y en este modelo oficial para evaluar a alumnos con AS, el profesional de EE, debe participar activamente a partir de los preceptos éticos,

en colaboración con los docentes de grupo. El acompañamiento, orientación y sugerencia del profesional de EE hacia el docente de grupo, padres y alumno mismo en la evaluación inicial y psicopedagógica, son acciones que si se aplican, le dan relevancia al trabajo del profesional de EE en la escuela regular. El modelo de atención a alumnos con AS, específicamente en lo que refiere a evaluación, no estaría completo sin la participación y colaboración del profesional de EE, ya que el alumno que atiende es un ente biopsicosocial (Shea & Bauer, 2003).

En este punto, podemos señalar que la importancia del modelo oficial para atender a los alumnos que presentan AS, radica en que es un procedimiento que toma en consideración los momentos educativos indispensables para dar una respuesta desde el contexto escolar (evaluación, planeación, intervención, seguimiento). Específicamente en la evaluación, se retoma la evidencia que el docente de grupo obtiene con base en sus observaciones directas en el grupo, identifica las producciones de los alumnos y la relación que tienen éstos con sus compañeros de grupo. También el modelo en su proceso de evaluación, requiere de profundizar sobre los conocimientos, habilidades y actitudes específicas del alumno identificado mediante una evaluación psicopedagógica, en donde los profesionales de las USAER cada uno desde su área (en este caso maestra de apoyo, trabajadora social y psicólogo), contribuyen en la identificación de fortalezas y debilidades en el contexto escolar, socio-familiar e individual.

El valor de que exista y se conozca el modelo, es tener una guía a considerar para que del alumno se obtenga información, no sólo de sus competencias, sino también acerca de cómo se relaciona y muestra sus capacidades con sus pares y padres de familia en el contexto escolar y sociofamiliar. Cuando no se retoma el modelo oficial de atención para alumnos con AS, se puede caer en el error de llevar a cabo una práctica educativa improvisada y realizar esfuerzos individuales aislados, lo que puede repercutir en no lograr integrar como un todo el proceso de evaluación ni identificar las fortalezas, debilidades y NEE. Consideramos que en la atención de estos alumnos, cada uno de los procesos establecidos (detección, evaluación, intervención, término de intervención, seguimiento y canalización) se requiere respetar, considerando cada una de sus fases para que en la escuela se desarrollen prácticas educativas inclusivas. Por ejemplo, no se puede intervenir sin tener en cuenta una evaluación detallada que determine cuáles son las NEE del alumno en particular; o no se puede evaluar, si no se tienen las bases teóricas y prácticas para detectar efectivamente al alumno que posiblemente presente AS, a partir del currículo oficial y el contexto donde está inmerso.

Es importante mencionar que, las acciones dirigidas en la escuela regular ante el caso estudiado en esta investigación, tienen un destacado valor: comprometer a todos los profesionales para evaluar y determinar las necesidades con base en las fortalezas y debilidades identificadas. También, podemos decir que dichas acciones, son producto de poner en práctica lo que en teoría se incluye en el modelo de atención para evaluar a alumnos con AS y que la relevancia de haber puesto en marcha estos procedimientos, aseguraron la colaboración y participación de docente de grupo, equipo de USAER, padres y la misma alumna. Regularmente, se

mencionan críticas desde dentro y fuera de la escuela regular sobre el modelo oficial de atención, no sólo para atender a alumnos con AS, sino también con alumnos con discapacidad, las cuales provocan incertidumbre y poca fe en los pasos a seguir. Sin embargo en las prácticas educativas, se deben reconsiderar estos procedimientos, ya que a partir de su aplicación, se puede reflexionar y analizar acerca de qué funciona y qué no, en cada caso particular. En este trabajo hubo aciertos y desaciertos, pero lo valioso, es que se aplicaron las fases inicial y psicopedagógica de la evaluación, lo que contribuye a tener una idea más clara de sus bondades y limitaciones. Los alumnos con AS, merecen ser atendidos con base en fundamentos teóricos y prácticos, los cuales son la guía para atenderlos y esto, evita prácticas educativas espontáneas y/o improvisadas.

Dentro de las limitaciones que se pueden hacer al presente estudio, están las siguientes:

- El objetivo del trabajo incluyó analizar el proceso de evaluación de un caso, lo que dejó fuera, dar cuenta del proceso de intervención. El trabajo, describe una situación en una escuela específica y desde el modelo oficial, por lo que sus resultados no pueden generalizarse, aunque sí permiten dar cuenta detallada del proceso de evaluación en un caso. Sería interesante por tanto, también estudiar en lo particular, cómo se dio el proceso de evaluación en relación con cada uno de los profesionales de la USAER, y en específico con el psicólogo; comparar la evaluación que realizan desde el modelo oficial, los profesionales de dos USAER ante alumnos AS; contrastar el papel que asume el psicólogo en varias USAER de diferentes estados y en general, analizar el proceso de evaluación para identificar contrastes en las prácticas realizadas; o bien, comparar la evaluación de alumnos AS, por parte de profesionales dentro y fuera del sistema educativo oficial.
- Otra limitante, es que no pudieron documentarse de forma continua, las acciones realizadas por la maestra de apoyo durante la evaluación inicial, en los días que no estaba presente el equipo itinerante.
- A partir de las prácticas mismas de la USAER y debido a que la alumna en la evaluación inicial no mostró necesidades relacionadas con la competencia comunicativa, en el presente trabajo no se da cuenta de las acciones de la profesional en comunicación, lo que limitó conocer su práctica ante el caso estudiado, aunque sí participó en las reuniones para analizar y sintetizar los resultados de la evaluación psicopedagógica.
- No se documenta en el trabajo, cómo se sintieron los profesionales involucrados en la evaluación del caso, al haber sido partícipes de este estudio. Esto, aportaría más evidencia respecto al trabajo de las USAER en el Estado de México.

Con respecto al objetivo de caracterizar la práctica de los profesionales en educación regular y especial con base en el modelo de atención oficial y a partir de su participación en estas fases de evaluación, podemos decir, que el trabajo permite

documentar, desde la escuela y el equipo de USAER involucrado, el proceso ejecutado para evaluar un caso. Se pudo observar las fortalezas y debilidades de cada uno de los involucrados en el proceso, desde la menor evaluada, sus padres y los profesionales. La organización de la escuela, facilitó los procedimientos durante la evaluación; específicamente en la evaluación inicial existía interés desde el directivo hasta docentes de grupo en instrumentar actividades para mejorar la evaluación en todos los alumnos, incluidos a quienes se sospechaba que presentarían una discapacidad o AS. Así mismo, la organización de la escuela facilitó la realización de la evaluación psicopedagógica, ya que continuó el apoyo ahora específicamente del director y de la docente de grupo de la alumna identificada; y también permitió el trabajo interdisciplinario con los profesionales de la USAER.

Cabe resaltar que la disposición de la menor evaluada, no fue un elemento que incidiera negativamente en el tiempo y forma de aplicación de los instrumentos. Durante esta fase, se observó en ella compromiso en cada actividad y acción ejecutada, sobre todo en actividades individuales; denotó interés y curiosidad ante las tareas y demostró confianza para poder expresar los sentimientos y emociones que en ese momento, tenía en relación a sus contextos familiar y escolar, en específico, a situaciones que se le dificultaban como era el trabajo en equipo.

Se concluye que, el trabajo interdisciplinario es fundamental para realizar una evaluación inicial y psicopedagógica, debido a que ésta, no es una fase en donde cada uno de los participantes/profesionales interpreta sus resultados y los da a conocer a los padres, sino que en conjunto analizan, sintetizan y elaboran el informe psicopedagógico al tomar acuerdos sobre las acciones que individualmente realizaron y con el objetivo de determinar qué pasa con la alumna de forma integral y contextual.

Algunas consideraciones con base en este trabajo, son:

- Existieron en la práctica circunstancias que impactaron en el proceso de evaluación, sobre todo el tiempo empleado para cubrir la evaluación inicial; esto debido a las diversas actividades que los docentes tenían al atender no sólo a los alumnos sino también al trabajo administrativo solicitado por parte de sus autoridades.
- Falta de apoyo a las USAER por parte de las autoridades de educación regular y especial para esclarecer los procesos de atención, abrir más tiempos y espacios específicos a los profesionales de estos servicios para otorgar asesorías constantes a los docentes de grupo. Se sugiere que se realicen asesorías en cada bimestre, sobre las necesidades identificadas en cuanto a la atención de alumnos con AS. Por tanto, la cantidad de asesorías otorgadas a esta escuela, fue limitada en espacios y tiempos.
- Es notorio que los éxitos hacia la atención de los alumnos con AS, depende de la evaluación realizada inicial y psicopedagógicamente; una limitación práctica del modelo oficial de atención, es que es costoso en tiempos,

espacios y en recursos humanos, lo que hace que se alargue el tiempo para iniciar el proceso de intervención psicopedagógica.

- Si bien fue de gran importancia el haber empleado instrumentos psicológicos formales e informales para la evaluación del caso, los profesionales de la USAER bajo estudio eran quienes los conseguían para utilizarlos; no era un recurso otorgado para ese entonces, por los servicios oficiales. Se requiere por tanto, que en cada escuela, en la que apoyen los servicios de EE, existan instrumentos formales e informales en cantidad suficiente para realizar las evaluaciones. Consideramos que como lo anota el PNFEIE (2002) las partidas presupuestales, deben estar ubicadas en la educación básica para que cada escuela, en la que apoya la USAER se cuente con las baterías o pruebas psicopedagógicas que se requiere para evaluar a alumnos con AS.
- A partir de que se observó que el personal de esta USAER, atendía a otras cinco primarias más, sus visitas a la escuela de referencia en ocasiones eran hasta 15 días después de la última visita; ello, habla de que en la práctica debía reevaluarse la cantidad de escuelas que puede atender de forma continua y adecuada cada unidad, lo que limita en la atención de los alumnos identificados. La misma SEP (2006a) propone cinco escuelas atendidas por cada servicio.
- Es indispensable que exista permanentemente una revisión por parte del equipo de la USAER, en cuanto a su práctica profesional. Esto se hace importante, ya que por la misma cantidad de población atendida, no se otorgan tiempos para reflexionar sobre la práctica de cada profesional; se observó que en esta unidad, se respetan los procedimientos que el modelo oficial propone, sin embargo no se analizan fortalezas y debilidades de las acciones realizadas en cada caso atendido, al menos esto no se observó en esta USAER. Ello permitiría, una retroalimentación del proceso de evaluación en alumnos que presenten AS.
- Por otro lado, es necesario mencionar que muchos alumnos con AS, no se evalúan e identifican de forma temprana, debido a la complejidad del procedimiento, a las pautas oficiales de EE y a que desde la escuela misma puede no ser una prioridad establecida en su proyecto de trabajo anual. De acuerdo con ello, los alumnos que no son identificados, pierden la posibilidad de que sus capacidades se potencien y que de sus padres y docentes contribuyan a ello.
- También hay que considerar el identificar y difundir las fortalezas y debilidades del proceso de evaluación que realizan las USAER, ya que ello puede contribuir tanto a realimentar el proceso como a hacer más patente la necesidad de replantear sus prácticas.

Por último, se puede mencionar que la evaluación inicial y la psicopedagógica, ante el caso que se presenta en este trabajo, cumplió su objetivo, sin embargo se podría efficientar en tiempos y formas en esta escuela y equipo de USAER, si se toman en cuenta aspectos como los siguientes:

- a) La alumna ya hubiera llevado un seguimiento registrado por sus docentes desde que ingresó a esta escuela; esto haría más fácil la detección.
- b) Los padres hubieran asistido a tiempo a las citas programadas para ellos.
- c) La USAER hubiera apoyado a esta escuela desde el ciclo anterior, para ofrecerles una asesoría sobre estos alumnos y anticipar acciones para el ciclo escolar que correspondió a la evaluación de este caso.
- d) A los docentes en general, se les otorga información por parte de sus autoridades, acerca de la importancia de atender a estos alumnos y también, ser proactivos y autogestores para atender a las normas de control escolar.
- e) La evaluación inicial fuera procesual-descriptiva-técnica y no sólo una acción administrativa.
- f) Los especialistas de las USAER y docentes de grupo, logran establecer un equipo multi e interdisciplinario, en el cual se manejen ideas integradoras e inclusivas de acuerdo con las necesidades de los alumnos en general, para poder brindarles apoyo y atención a los alumnos que presenten aptitudes sobresalientes.

Por último, para poder entender cómo se dan las pautas de atención a los alumnos AS dentro de las escuelas regulares primarias, es indispensable que tanto los profesionales dentro del sistema oficial como los que trabajan fuera de éste, puedan conocer cuál es el proceso de atención que estipula la autoridad educativa pública oficial y específicamente, los lineamientos, enfoque y modelo de atención en que se sustentan los servicios de EE, específicamente las USAER, por estar este servicio dentro de las escuelas regulares de nivel primaria. De ahí, la importancia de aportar y difundir evidencias como las del presente trabajo, al campo de la EE.

Referencias

- Acle, T. G. & Olmos, R. A. (1995). *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos*. México: UNAM.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. USA: Praeger.
- Baas, D. E. (2010). *La educación especial y la integración educativa en México a través de la historia*. México: UADY.
- Benito, Y. (2002). La identificación: procedimientos e instrumentos. En J.A. Alonso, J.S. Renzulli & Y. Benito (Comps.), *Manual internacional de superdotación* (pp. 33-70). Madrid: EOS.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. USA: Ballantine.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2009). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última Reforma DOF 05-03-1993* (pp. 5-7). México: Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2012). *Ley General de Educación. Última Reforma DOF 09-04-2012* (pp. 14-15). México: Diario Oficial de la Federación.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP - Muralla.
- Castanedo, C. (1997). Alumnos superdotados. En C. Castanedo (Ed.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: CCS.
- Chadwick, J. (1989). *Evaluación formativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. USA: Merrill Prentice-Hall.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2010). *La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL.
- Comisión Nacional en Favor de la Infancia. (1995). *Programa nacional de acción en favor de la infancia 1995-2000*. México: Secretaría de Salud.

- Comisión Nacional para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONVIVE). (1996). *Programa nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad*. México: Gobierno Federal.
- Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad. (2009). *Programa nacional para el desarrollo de las personas con discapacidad 2009-2012*. México: Autor.
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Argentina: Kapelusz.
- Covarrubias, P. & Lechuga, G. F. M. (2009). *La atención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes de primaria*. México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Deutsch, S., Mortorff, R. & Chowdhuri, T. (2010). The changing education landscape: How special education leadership. Preparation can make a difference for teachers and their students with disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, (33), 25 -43.
- Diario Oficial de la Federación. (27 de febrero de 2007). *Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (pp. 2-5). México.
- Díaz, A. (15 de noviembre de 2010). México, sin preparación para atender a niños superdotados. *La Jornada*. Recuperado en: <http://www.jornada.unam.mx/2010>
- Dirección USAER No. 43. (2006). *Guía de observación de estilo de aprendizaje*. Estado de México: Gobierno del Estado.
- Dirección USAER No. 44. (2008a). *Entrevista de expectativas a padres*. Estado de México: Gobierno del Estado.
- Dirección USAER No. 44. (2008b). *Formato de informe psicopedagógico*. Estado de México: Gobierno del Estado.
- Dirección USAER No. 44. (2008c). *Guía de selección de instrumentos para la evaluación psicopedagógica*. Estado de México: Gobierno del Estado.
- Dirección USAER No. 44. (2009). *Cuadros de concentración de alumnos atendidos. Ciclo escolar 2008-2009*. Estado de México: Gobierno del Estado.

- Dirección USAER No. 44. (2010). *Cuadros de concentración de alumnos atendidos. Ciclo escolar 2009-2010*. Estado de México: Gobierno del Estado.
- Esquivel, F., Heredia, M. C. & Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.
- Forns, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. España: Barcanova.
- Gallo, T. M. Á. (2003). *México 1. Cómo se formó una nación* (pp. 98-99). México: Quinto Sol.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: SAGE.
- Gobierno Federal. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: Autor.
- Gobierno Federal. (2002). *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006*. México: Autor.
- Gobierno del Estado de México. (2009). *Libro de inscripción. Ciclo escolar 2008-2009*. Estado de México: Autor.
- Gobierno del Estado de México. (2010). *Libro de inscripción. Ciclo escolar 2009-2010*. Estado de México: Autor.
- Gómez, P. M. (1988a). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: SEP.
- Gómez, P. M. (1988b). *Propuesta para la iniciación de las matemáticas*. México: SEP.
- Gómez, P. M. (1986). *Psicología genética y educación*. México: SEP/DGEE.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 15-23.
- Horner, R., Carr, E., Halle, J., McGee, G., Odom, S. & Wolery, M. (2005). The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 165-179.
- Ibar, G. M. (2002). *Manual general de evaluación*. Madrid, España: Octaedro.

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2005). *Cuadro B.15. México: población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación, lugar que ocupa en el contexto nacional y estatal por municipio, 2005*. México. Recuperado en: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/margina2005/AnexoB.xls>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2010). *México: población total, Valle de Chalco, 2010*. México. Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487>
- Johnsen, S. K. & Corn, A. L. (2003). *Evaluación inicial para estudiantes con aptitudes sobresalientes (Educación primaria y secundaria)*. SAGES-2. México: Manual Moderno.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. 4ª Ed. México: McGraw Hill.
- Koppitz, E. (1984). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Lortie, M. (1973). *Diseño curricular y aprendizaje significativo, en currículo y aprendizaje*. Madrid: Itaka Monografico.
- Mason, E. & Mönks, F. (1993). Developmental theories and giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks & H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. London: Pergamon Press.
- Mateos, P. G. (2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (1), 5-10.
- Méndez, Á. R. & Faviel R. M. E. (2008). Retrospectiva de la reorganización de los servicios de educación especial en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 9, 71-75.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (1990). *Conferencia mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtién, Tailandia: Autor.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). *Consulta internacional sobre educación para la primera infancia y las necesidades educativas especiales*. París: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de acción de Dakar, educación para todos. Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura - Ministerio de Educación y Cultura. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago, Chile; Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2011). *Perspectivas económicas de América Latina 2012: transformación del estado para el desarrollo*. OECD Publishing. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2012-es>
- Puigdellivol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integradora. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Raven, J. C. (1976). *Test de matrices progresivas. Escala coloreada*. Buenos Aires: Paidós.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE). (2007). *Informe final de consistencia y resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2003). *Creativity in adolescence. Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 348-355). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. (2000). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En M. Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. España: AMARÚ.

Resultados de la evaluación nacional de logro académico en centros escolares (ENLACE), 2007-2008. (2008). Recuperado en: <http://201.175.44.203/Enlace/Legacy/Resultados2008/Basica2008/r08Folio.asp>

Sánchez, E. P., Aclé, T. G., De Agüero, S. M., Jacobo M. A. & Rivera M. A. (2003). Educación Especial en México (1990-2001). En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo, No. 4* (pp. 189-394). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Sánchez, E. P., Cantón, M. & Sevilla, D. (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.

Sánchez, M. E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Madrid: Complutense.

Sattler, J. M. (2003). *Evaluación infantil (Vol. 2). Aplicaciones conductuales y clínicas*. México: Manual Moderno.

Sattler, J. (2010). *Evaluación infantil: fundamentos cognitivos*. México: El Manual Moderno.

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social - Departamento de Educación Especial. (1996). *Reorganización de los servicios de educación especial*. Toluca, México: Autor.

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social - Departamento de Educación Especial. (1998). *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER): manual de procedimientos*. Toluca, México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (1922). Decreto que establece la Escuela Normal de sordo-mudos. En *La educación pública en México a través de los informes presidenciales* (pp. 369-370). México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (1994a). *Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (1994b). *Cuadernillos de integración educativa número 1 al 6. Proyecto general para la educación especial en México*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001 - 2006*. México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública. (2002a). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2002b). *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Modulo cuatro: evaluación*. México: DGIE-SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Programa Nacional de la Integración Educativa. Evaluación externa. Informe final 2005*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006b). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2007a). *Precisiones al marco normativo del Programa Nacional de Carrera Magisterial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2007b). *Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Documento de posicionamiento institucional*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2009a). *Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos*. Documento de trabajo. México, DF: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2009b). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2010a). *Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes en educación primaria* (p. 8). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2010b). *Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, regularización y certificación en la educación básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor. Recuperado en: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública – Dirección de Educación Especial. (2004). *Sistematización de la experiencia de la USAER en educación secundaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública - Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. (2011). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública - Dirección General de Educación Especial. (2010). *Memorias y actualidad de la educación especial en México: una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública - Fondo Nacional para Actividades Sociales. (1981). *La Educación Especial en México*. México: DGEE.
- Selvini, M. (1986). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- Shea, T. & Bauer, A. (2003). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw Hill.
- Silva, F. & Martorell, M. C. (2001). *Batería de socialización (para profesores y padres) BAS 1-2*. España: TEA.
- Sindelar, P., Brownell, M. & Billingsler, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, (33), 8 -24.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (1994). *Diez propuestas para asegurar la calidad de la educación pública*. México: Autor.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. España: Paidós.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía, teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Subsecretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social - Departamento de Educación Especial. (1998). *Manual de procedimientos de la USAER*. Toluca, Estado de México: Autor.
- Tankersley, M., Harjusola-Webb, S., & Landrum, T. J. (2008). Using single subject research to establish the evidence base of special education. *Intervention in school and clinics, 44*, 83-90.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York, USA: Macmillan.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 21–25). New York, USA: Cambridge University Press.
- Technical Assistance ALLIANCE for Parent Centers. (2007). Evaluation: What does it mean for your child? *Pacer Center / ALLIANCE Action Information Sheet*, (11), 1–3.
- Terman, L. M. (1926). *Mental and physical traits of a thousand gifted children. 1. Genetic studies of genius*. Stanford, CA, USA: University Press.
- Valdés, C. M., Aguilar, V. P. & Alvarado, T. M. J. (2003). *Sistema informático para el registro del plan de trabajo de USAER (SIUSAER). Una herramienta para mejorar la calidad del servicio*. México: SEP, DEE.
- Vivas, R. P. J. & Roque, H. M. P. (2011). Diagnóstico de alumnos con problemas de conducta en la educación primaria de una zona marginada de México. En J. M. Román, M. Á. Carbonero & J. D. Valdivieso. (Comps.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 8787-8803). Madrid, España: Asociación de Psicología y Educación. ISBN: 978-84-614-8296-2.
- Vizcarra, M. C. (2007). *Relación entre el maestro de grupo regular y el maestro de apoyo en la atención a las necesidades educativas especiales*. Durango, México: Autor.
- Wechsler, D. (1967). *Manual. Escala de inteligencia para preescolar y primaria. WPPSI Español*. México: Manual Moderno.
- Wechsler, D. (1984). *Manual. Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar. WISC - RM*. México: Manual Moderno.
- Winner, E. (1996). *Gifted children*. New York, USA: Basic Books.

Zavala, M. A. (2004). Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes en educación primaria. En Secretaría de Educación Pública (Comp.), *Propuesta para la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes* (pp. 118-122). México: Autor.

Apéndice A. Entrevista de expectativas a padres

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular N. 44
USAER

Fecha _____

Nombre del alumno (a) _____
Fecha de nacimiento _____ Edad _____
Grado _____ Grupo _____
Nombre del padre/madre _____
Escolaridad. _____
Ocupación: _____

1.- ¿Qué significa para usted la educación escolar?

2.- ¿Qué cree que debe hacer la escuela por su hijo (a)?

3.- ¿Qué le corresponde hacer a usted para apoyar a su hijo (a) en su educación escolar?

4.- ¿Sabe que está aprendiendo su hijo (a)?

5.- ¿Qué cree que necesita aprender y conocer su hijo (a)?

6.- Conoce las fortalezas de su hijo (a). _____
¿Cuáles son?

7.- ¿Cuándo se dio cuenta de sus alcances y capacidades?

8.- ¿De qué manera lo (la) apoya?

9.- ¿Cual es el nombre de la condición que presenta su hijo (a)?

10.- ¿Conoce las características de la condición que presenta su hijo(a)?

11.- ¿Conoce los gustos de su hijo (a)? _____ ¿Cuáles son?

12.- ¿Sabe qué es lo que le desagrada?

13.- ¿Conoce a sus amigos, vecinos/escuela?

14.- ¿Que actividades de colaboración realiza su hijo (a) en casa?

15.- ¿Quién representa la autoridad en la familia? _____
¿De qué manera? _____

16.- Mencione algunas reglas, hábitos y límites en su hogar

17.- ¿Cómo le demuestra a su hijo (a) sus sentimientos?

18.- ¿Qué tiempo dedica a su hijo (a)?

19.- ¿Cuál es la expectativa que tiene para su hijo (a), a corto, mediano y largo plazo?

20.- ¿Como piensa que lo puede lograr? _____

21- Describa a su hijo (a) (Características físicas y actitudes)

23.- La familia ¿acepta y reconoce a su hijo (a) como un miembro importante y con derechos?

OBSERVACIONES

ENTREVISTADOR

PADRES DE FAMILIA

Apéndice B. Guía de selección de instrumentos para la evaluación psicopedagógica

Dirección Escolar de USAER 43

Alumno(a): _____ Edad: _____
 Escuela: _____ Grado / Grupo: _____
 Profesor(a) de grupo: _____

Referentes de la detección:

Motivos de aplicación de la evaluación psicopedagógica.

INSTRUMENTOS QUE SE APLICARÁN

Marque con un (X) los instrumentos que se aplicarán.

| | | | | | | | | |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|
| CURRICULAR | Examen psicomotor | Monterrey | Ekwall | Facilito | Reversal | Estilos de Aprendiz. | Palem | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> F | <input type="checkbox"/> M |

| | | | | | |
|--------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| COMUNICATIVA | Eval. Leng. | ELCE | ITPA | BLOC | Expl. Lingüíst. |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | | |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| SOCIO-ADAPTATIVA | Visita Domiciliaria | Habilidades adaptativas | Entrevista al profesor | Entrevista a padres | Entrevista al alumno | Visita institucional | EDHA | Test de la Familia |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | |
|-----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| COGNITIVA | Bender | Frostig | Koppitz | RAVEN | SAGES-4 | WISC - RM |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Duración de aplicación: _____

Enterado:

Profesor (a): _____ Firma: _____

ATENTAMENTE

Docente de grupo

Maestra de apoyo

Psicólogo

Maestra de comunicación

Trabajadora Social

Vo.Bo.

DIRECCIÓN USAER

Apéndice C. Guía de observación de estilo de aprendizaje

Dirección Escolar de USAER No. 43 Zona Escolar EO27 Depto. Amecameca No. 10

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____

FECHA: _____

| N.P. | DE LOS SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN | SI | NO | VÍA DE ENTRADA (V,A,K) | COMENTARIO |
|------|--|----|----|------------------------|------------|
| 1 | Al alumno le es más fácil seguir las explicaciones del profesor cuando atentamente las escucha | | | A | |
| 2 | Al alumno le es más fácil seguir las explicaciones del profesor cuando espera que le den algo que hacer | | | K | |
| 3 | Al alumno le es más fácil seguir las explicaciones del profesor cuando lee el libro o el pizarrón | | | V | |
| 4 | Durante la clase lo distraen los ruidos | | | A | |
| 5 | Durante la clase lo distrae el movimiento | | | K | |
| 6 | Durante la clase se distrae cuando las explicaciones son demasiado largas | | | V | |
| 7 | Al recibir instrucciones se le olvida lo que le dijeron, pero no hay problema si se lo dan por escrito | | | V | |
| 8 | Al recibir instrucciones se pone en movimiento antes de que acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer | | | K | |

| N.P. | DE LOS SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN | SI | NO | VÍA DE ENTRADA (V,A,K) | COMENTARIO |
|--------|---|----------|----|------------------------|------------|
| 9 | Al recibir instrucciones recuerda con facilidad las palabras exactas de lo que le dijeron | | | A | |
| 10 | Cuando se tiene que aprender algo de memoria lo hace al ver y recordar la imagen | | | V | |
| 11 | Memoriza mejor si lo repite rítmicamente y paso a paso | | | A | |
| 12 | Memoriza a base de pasear y mirar y recuerda una idea general mejor que los detalles | | | K | |
| 13 | En clase lo que más le agrada es que se organicen debates y que haya diálogo | | | A | |
| 14 | En clase lo que más le agrada es que se organicen actividades en las cuales los alumnos tengan que hacer cosas y puedan moverse | | | K | |
| 15 | En clase lo que más le agrada es que le den material escrito y con ilustraciones y diagramas | | | V | |
| 16 | Cuando escucha al profesor le gusta hacer garabatos en un papel | | | A | |
| 17 | Le gusta tocar las cosas y tiende mucho a acercarse a la gente cuando habla con alguien | | | K | |
| 18 | Sus cuadernos están ordenados y bien presentados, le molestan los tachones y las correcciones | | | V | |
| 19 | Prefiere los chistes que los comics | | | A | |
| 20 | Prefiere los comics que los chistes | | | V | |
| 21 | Prefiere representar a sus personajes favoritos actuando | | | K | |
| VISUAL | | AUDITIVO | | KINESTÉSICO | |

| N.P. | DE LA FORMA EN LA CUAL ORGANIZA LA INFORMACIÓN | SI | NO | MODOS DE PENSAMIENTO (Ab, Co) | COMENTARIO |
|------|---|----|----|-------------------------------|------------|
| 1 | Visualiza símbolos abstractos (letras, números) y no tiene problemas para comprenderlos | | | A | |
| 2 | Visualiza imágenes de objetos concretos pero no símbolos abstractos | | | C | |
| 3 | Verbaliza sus ideas | | | A | |
| 4 | Piensa en imágenes, sonidos, sensaciones pero no verbaliza esos pensamientos | | | C | |
| 5 | Aprende de la parte al todo y absorbe rápidamente los detalles hechos y reglas | | | A | |
| 6 | Aprende del todo a la parte. Para entender las partes necesita partir de la imagen global | | | C | |
| 7 | Analiza la información paso a paso | | | A | |
| 8 | No analiza la información, la sintetiza | | | C | |
| 9 | Quiere entender los componentes uno por uno | | | A | |
| 10 | Relaciona los aspectos, no le preocupan las partes en sí sino saber cómo encajan y se relacionan unas con otras | | | C | |
| 11 | Le gustan las cosas bien organizadas y no se pierde por las ramas | | | A | |
| 12 | Aprende mejor con actividades abiertas y poco estructuradas | | | C | |
| 13 | Le preocupa el resultado final, le gusta comprobar ejercicios y le parece importante no equivocarse | | | A | |

| N.P. | DE LA FORMA EN LA CUAL ORGANIZA LA INFORMACIÓN | SI | NO | MODOS DE PENSAMIENTO (Ab, Co) | COMENTARIO |
|-----------|---|----|----------|-------------------------------|------------|
| 14 | Le preocupa más el proceso que el resultado final. No le gusta comprobar los ejercicios, alcanza el resultado final por intuición | | | C | |
| 15 | Lee el libro antes de ir a ver la película | | | A | |
| 16 | Ve la película antes de leer el libro (necesita imágenes) | | | C | |
| ABSTRACTO | | | CONCRETO | | |

| N.P. | DE CÓMO TRABAJA CON LA INFORMACIÓN | SI | NO | CATEGORÍAS (A,R,T,P) | COMENTARIO |
|------|--|----|----|----------------------|------------|
| 1 | Se lanza a una actividad que se le presente como desafiante | | | A | |
| 2 | Le agrada adoptar la postura de observador | | | R | |
| 3 | Le gusta partir de modelos, teorías o sistemas | | | T | |
| 4 | Se enfoca en actividades que relacionen la teoría con la práctica | | | P | |
| 5 | Prefiere realizar actividades cortas y de resultado inmediato | | | A | |
| 6 | Considera pertinente ofrecer observaciones y analizar las situaciones | | | R | |
| 7 | Aprende con ideas y conceptos que presenten un desafío | | | T | |
| 8 | Comprende mejor cuando ve a los demás hacer algo | | | P | |
| 9 | Al alumno le gusta que en sus actividades haya emoción, drama y crisis | | | A | |
| 10 | Se ve favorecido cuando piensa antes de actuar | | | R | |

| N.P. | DE CÓMO TRABAJA CON LA INFORMACION | SI | NO | CATEGORIAS (A,R,T,P) | COMENTARIO |
|--------|---|-----------|----|----------------------|------------|
| 11 | Aprende mejor cuando tiene oportunidad de preguntar e indagar | | | T | |
| 12 | Se apropia del conocimiento y de la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que ha aprendido | | | P | |
| ACTIVO | | REFLEXIVO | | TEÓRICO | PRAGMÁTICO |

INTERPRETACIÓN: _____

OBSERVADOR

Apéndice D. Formato de informe psicopedagógico.

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 44

FECHA _____

ALUMNO (A): _____ CURP: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____

EDAD: _____

GRADO / GRUPO: _____

CICLO ESCOLAR: _____

PROFESORA DE GRUPO: _____

ALUMNO (A) CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A: _____

DATOS SIGNIFICATIVOS

| ANTECEDENTES DEL DESARROLLO | ANTECEDENTES FAMILIARES | ANTECEDENTES ESCOLARES |
|-----------------------------|-------------------------|------------------------|
| | | |

MOTIVO DE LA EVALUACIÓN:

| COMPETENCIAS | INSTRUMENTOS | RESULTADOS OBTENIDOS |
|------------------|--------------|----------------------|
| CURRICULAR | | |
| COMUNICATIVA | | |
| COGNITIVA | | |
| SOCIO-ADAPTATIVA | | |

| FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|------------|-------------|
| | |

RESUMEN:

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

| ÁREA | NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES |
|------------------|-----------------------------------|
| CURRICULAR | |
| COMUNICATIVA | |
| COGNITIVA | |
| SOCIO-ADAPTATIVA | |

SUGERENCIAS:

A T E N T A M E N T E

Docente de grupo

Maestra de apoyo

Psicólogo

Maestra de comunicación

Trabajadora Social

Vo.Bo.

DIRECCIÓN USAER