

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGOGICA DEL PSICÓLOGO DENTRO DEL PROGRAMA
UNIDADES DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR (USAER)

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

ALEIDA ZARATE VARGAS

JURADO DE EXAMEN

DIRECTOR: MTRO. MIGUEL ANGEL JIMÉNEZ VILLEGAS

COMITÉ: MTRA. CELIA PALACIOS SUÁREZ

DR. RUBÉN LARA PIÑA

DR. FAUSTO TOMÁS PINELO ÁVILA

MTRA. VERÓNICA MORENO MARTÍNEZ

MÉXICO, CDMX

ABRIL 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| CAPITULO 1: VISIÓN HISTÓRICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL | |
| 1.1 Antecedentes | 5 |
| 1.2 Situación Actual | 9 |
| 1.3 Integración educativa | 11 |
| CAPITULO 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS | |
| 2.1 Intervención psicopedagógica | 16 |
| 2.2 Evaluación Inicial | 21 |
| 2.3 Planear y desarrollar una programación de aula diversificada | 32 |
| 2.4 Aplicación de la evaluación psicopedagógica | 43 |
| 2.5 Elaboración y aplicación de la propuesta curricular adaptada | 45 |
| 2.6 Sensibilizar, informar y orientar a los padres de familia | 50 |
| CAPITULO 3: PROGRAMA DE INTERVENCION | |
| 3.1 Propósito general de Educación Especial | 60 |
| 3.2 Propósito de USAER | 60 |
| 3.3 Objetivo | 60 |
| 3.4 Funciones | 61 |
| CONCLUSIONES | 69 |
| REFERENCIAS | 74 |
| ANEXOS | 78 |

INTRODUCCIÓN

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela regular (USAER), tienen como función principal apoyar el proceso de integración educativa de alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles. Es en las escuelas de educación básica en donde tiene un mayor impacto, siendo en éstas la intervención que se realiza para esta tesina.

La Educación Especial en México ha reconocido la importancia de contar con personal especializado en diferentes ramas con la finalidad de dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de los alumnos, es por eso que el papel del psicólogo tiene un lugar importante y privilegiado, ya que su formación le da la oportunidad de incidir en diferentes áreas.

El presente trabajo muestra el desarrollo de las actividades que se realizan a lo largo de un ciclo escolar, las cuales están encaminadas a favorecer la integración y permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas regulares. Para ello se planean estrategias de intervención, que involucran a toda la comunidad educativa: equipo USAER (psicólogo, trabajador social, profesor de lenguaje, profesor especialista de apoyo, directivo), personal de la escuela a la que se brinda el apoyo, padres de familia y comunidad escolar.

La Secretaria de Educación Pública (SEP), preocupada por la calidad educativa, ofrece capacitación a todos los profesionistas que en ella laboran, a través de diversas instancias, con temas relacionados con la práctica, lo cual da la oportunidad de estar actualizados y poder dar una respuesta acorde a las necesidades de los alumnos.

En el capítulo 1 se presenta una visión histórica de la Educación Especial desde sus inicios hasta la última reforma. En el capítulo 2, se mencionan los fundamentos teóricos que justifican la intervención del psicólogo, como la integración educativa, el proceso de diagnóstico, la planeación y aplicación de los programas de intervención y orientación a los padres de familia. Capítulo 3, se mencionan los propósitos generales de la educación especial, el propósito de la USAER, el objetivo, y se detallan las funciones que realizo como profesor especialista de apoyo. Por último en las conclusiones se hace un análisis de la importancia del papel que juega el psicólogo en el área educativa.

CAPÍTULO 1

VISION HISTÓRICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ANTECEDENTES

A fines de 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de Educación Especial y la formación de profesores especialistas. A partir de entonces este Servicio prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los 80's los servicios de Educación Especial se clasificaban en dos modalidades, indispensables y complementarios:

- Los servicios de carácter indispensable los conformaban los centros de intervención temprana, las escuelas de Educación Especial y los centros de capacitación de Educación Especial todos estos funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños y jóvenes con discapacidad. También estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos que funcionaban en las escuelas primarias regulares.
- Los servicios complementarios formados por centros psicopedagógicos, los grupos integrados A, prestaban apoyo a alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta, esta modalidad también incluía las unidades de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes(CAS).

A partir de 1993 como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3° constitucional y la promulgación de la ley General de Educación, específicamente en lo referente a los Artículos 39 y 41 , se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización

de los servicios de educación especial, que transformó las concepciones acerca de su función, reestructuró los servicios existentes y promovió la integración educativa.

El propósito de reorientar los servicios son:

1. combatir la discriminación, la segregación y la estigmatización, que implicaba atender a los niños con discapacidad separados del resto de la población infantil y de la educación básica general. En esos servicios la atención especializada era básicamente de carácter clínico-terapéutico y, en ocasiones, atendía otras áreas como el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas;
2. Dada la escasa cobertura lograda hasta 1993, se acercan los servicios a los alumnos de educación básica que lo requieren. (SEP, 2006, p.8)

Esta reorientación tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias. Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de las funciones de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de “necesidades educativas especiales” (NEE). Este se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales en la Declaración de Salamanca en 1994. A partir de esta declaración, en México se definió que un niño o niña con NEE es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o diferentes recursos para que logre los fines y objetivos educativos.

El primer paso para crear mayores opciones de desarrollo para los niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales fue promover su integración en las aulas de educación regular. Sin embargo, en un primer momento, esta integración se vivió solamente como una inserción del alumno. Por ello, el personal directivo y docente de la escuela de educación regular empezó a solicitar apoyo para atender adecuadamente a los alumnos.

La inserción de niño debe conducir a su integración. Además de inscribirlos en la escuela regular es necesario ofrecerles, de acuerdo con sus necesidades particulares,

las condiciones y el apoyo que precisen para que desarrollen plenamente sus posibilidades. Sólo de este modo la inserción se convierte en integración.

El personal docente de la escuela regular requiere apoyo para atender adecuadamente a los niños. Este apoyo sería prestado por el personal de educación especial, lo cual implicó un giro en la orientación de su trabajo. En lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de sus alumnos, a partir de ahora tendría que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos con NEE logren aprender. Además, particularmente para el personal que laboraba en los servicios complementarios, la tarea principal ya no sería atender a los alumnos separados en grupos integrados o por un tiempo fuera del aula, sino dar asesoría al profesor de la escuela regular para atenderlos al mismo tiempo que a los demás alumnos del grupo.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de estos se promovió su reorganización y al mismo tiempo se estableció la medida de que la guía para el trabajo educativo con los alumnos con NEE serían los programas de educación básica vigentes en ese momento.

La reorganización se realizó del modo siguiente: (SEP, 2006).

- a) Transformación de los servicios escolarizados de Educación Especial en Centros de Atención Múltiple (CAM).
- b) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP).
- c) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. (USAER). Con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con N.E.E. a las aulas y escuela de educación inicial y básica regular.
- d) 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 niños.

A partir de 1995 y hasta 2001, las acciones impulsadas para promover la integración educativa en el país se realizaban desde tres instancias de la Secretaría de Educación Pública:

- La oficina del C. Secretario de educación pública a través de la Coordinación de Asesores.

- La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, específicamente a través del proyecto de Investigación e innovación: Integración Educativa, que se desarrolló en la Dirección General de Investigación Educativa; y
- La subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, a través de la Dirección de Educación Especial.

La SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), convocaron en 1997 a la conferencia nacional *atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: equidad para la diversidad*, con el propósito de entablar un diálogo entre diferentes actores educativos, unificar criterios en torno a la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales y conocer el estado de la integración educativa en diferentes entidades del país.

La conferencia se desarrolló en cuatro líneas de trabajo:

- 1) población,
- 2) operación de servicios educativos,
- 3) actualización y formación del magisterio,
- 4) materia de trabajo, donde se aclara que la reorientación de los servicios de educación especial no conduce a su desaparición, sino que permite la ampliación de la cobertura en función de las necesidades.

En el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, se reconoce a la población que presenta alguna discapacidad como uno de los principales grupos en situación de vulnerabilidad respecto a su acceso, permanencia y egreso del Sistema Educativo Nacional y la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atenderla.

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa se elaboró conjuntamente entre la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad, de la presidencia de la República. Tiene como objetivo: *Garantizar una atención educativa de calidad a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial.*(OGFSEE, pag.13).

SITUACION ACTUAL

En México existen 42 instancias responsables de la educación especial. En seis Entidades federativas existen dos responsables de educación especial, uno del sistema Estatal y otro del sistema federalizado (Coahuila, Chiapas, Chihuahua, San Luis Potosí, Sonora y Tlaxcala); en el caso del Estado de México existen tres, en Veracruz también tres.

En las instancias estatales tienen distintos rangos en la estructura administrativa de las Secretarías de educación. En la mayoría, educación especial es una jefatura de departamento, en otras tiene rango de dirección y en nueve de subdirección o coordinación.

Actualmente, existen 4,544 servicios de educación especial, hasta el 2006 existían 1,407 CAM (Centros de Atención Múltiple), 40 CECADDEE, 162 CAPEP, 2,697 USAER, 30 UOP (Unidades de Orientación al Público, 137 CRIE (Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa).

El personal que labora en los servicios de educación especial asciende a 50,186, lo que representa el 3% del total que trabaja en educación básica, de estos 39,295 son mujeres y 10,891 hombres; del total del personal el 28.8% realizó estudios técnicos, como contabilidad y administración, trabajo social e informática, entre otros, el 53.9% estudió en la escuela Normal, principalmente en educación primaria y en educación especial; el 40.8% realizó estudios de licenciatura en otras instituciones, principalmente en psicología, pedagogía y educación especial y el 22.6% del total tiene estudios de posgrado.

El personal que cuenta con formación inicial relacionada con educación especial, psicología o trabajo social asciende a 24,933, lo que representa el 49.5% del total.

Del total del personal, el 54.5% está ubicado en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el 35.8% en Centros de Atención Múltiple (CAM), el 1.2% en Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) o Unidades de Orientación al Público (UOP) y el 5.7% en Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) y el resto en otros. (SEP, 2006).

Diversas instancias federales han promovido la actualización del personal de educación Especial y de educación regular en temas relacionados con la integración educativa. La

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, a través del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ha ofrecido cursos generales y nacionales, entre ellos podemos mencionar:

- *Curso general de integración educativa, 2000,*
- Programa de formación *La integración educativa en educación preescolar, primaria y secundaria,* elaborado en 2006.

Se han ofrecido Talleres Generales de Actualización (TGA), con temas relacionados con la atención de alumnos que presentan necesidades educativas especiales, entre ellos están:

- *La adecuación curricular individual, una estrategia para diversificar la enseñanza.* Jalisco, 2003.
- *Adecuaciones curriculares: puente hacia el logro de los propósitos educativos en alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales.* Tabasco, 2005.

A partir de 2001 existe el examen del Curso Nacional de Integración Educativa, cuyo propósito es que los docentes de educación básica y especial reconozcan el grado de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que incorporan a su práctica profesional en el campo de la atención a las NEE, como un elemento para la reflexión sobre su práctica y a la consecuente toma de decisiones.

La Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, en el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, ha realizado acciones para apoyar la actualización del personal de educación especial y regular en temas relacionados con la integración educativa; Además, ha publicado materiales específicos para promover la actualización como:

- *El seminario de actualización para profesores de educación especial y regular,* elaborado por personal del proyecto de investigación e innovación Integración Educativa,
- *Propuesta de actualización sobre atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes.*

La SEP, principalmente a través de las Direcciones Generales de la Subsecretaría de Educación Básica, ha elaborado materiales de apoyo para maestros y alumnos, con el propósito de promover la integración educativa. (SEP, 2006)

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La integración educativa se impulsó de manera decidida a partir de 1993, es un proceso que implica que los niños y jóvenes con NEE asociadas o no con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación. (PNFEE, 2002, Citado por SEP 2006).

La *integración educativa* se ha asociado directamente con la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, sin embargo, este proceso también implica un cambio en la escuela en su conjunto, que sin duda ha beneficiado al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general, ya que incide en la gestión y organización de la escuela, en la capacitación y actualización del personal docente, en el enriquecimiento de las prácticas docentes y en la promoción de valores como la solidaridad y el respeto, entre otras.

En las *escuelas integradoras* es necesario impulsar acciones relacionadas con la información y sensibilización a la comunidad educativa; la actualización permanente de todo el personal de la escuela y de los docentes de educación especial, en caso de que los haya; el trabajo constante con la familia y/o tutores; la participación conjunta entre el personal de la escuela y el personal de educación especial para planear y dar seguimiento a la respuesta educativa de los alumnos que presentan NEE.

Los principales fundamentos filosóficos en los que se basa la integración Educativa son:

- Respeto a las diferencias
- Derechos humanos e igualdad de oportunidades
- Escuela para todos

Los cuales se describen a continuación.

Respeto a las diferencias

Se garantiza que todos los alumnos, sin importar sus características, reciban una educación de calidad a través de reconocer y atender a la diversidad, contar con un currículo flexible que responda a las diferentes necesidades, preocuparse por la actualización del personal docente, y promover la autogestión.(SEP,2006)

Derechos humanos e igualdad de oportunidades

Todos los seres humanos tienen derecho a ser considerados personas y a la igualdad de oportunidades para ingresar, en este caso, a la escuela, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Escuela para todos

El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para toda señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, el concepto “escuela para todos” va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad para lograr sus propósitos: cobertura y calidad. Es necesario una reforma profunda del sistema educativo, una de las propuestas de la UNESCO en este sentido es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad, una escuela para todos sería aquella que: (SEP, 2000)

- Asegura que todos los niños aprenden sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso individual de los alumnos con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Reduce los procesos burocráticos.
- Favorece una formación o actualización más completa de los maestros.
- Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza.

PRINCIPIOS GENERALES DE LA INTEGRACION EDUCATIVA

Los principios de la integración educativa son:

- Normalización.
- Integración.
- Sectorización.
- Individualización de la enseñanza.

A continuación se describen:

Normalización

La normalización implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales: (García Pastor, 1993)

- una buena calidad de vida.
- el disfrute de sus derechos humanos.
- la oportunidad de desarrollar sus capacidades.

Integración

La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad, se busca la participación en todos los ámbitos y por lo tanto la eliminación de la marginación y la segregación. El objetivo es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. (DGEE, 1991).

Sectorización

Implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. (SEP, 2000).

Individualización de la enseñanza

Este principio se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única y que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar. (Parrilla, 1992).

Conceptos relacionados a la Integración Educativa

A lo largo de la historia se han utilizado diferentes términos para referirse a las personas con alguna deficiencia física o sensorial o a quienes presentan graves problemas de aprendizaje o conducta. Algunos de estos términos son despectivos y peyorativos, por lo que actualmente se usan otros que valoran más la condición de persona de estos individuos que su discapacidad.

Gracias a los esfuerzos conjuntos de las personas con discapacidad, los profesionales que las atienden y algunos sectores de la sociedad, se ha podido cambiar la terminología utilizada para referirse a estas personas. Los términos pueden ser destructivos cuando proyectan una imagen negativa de la persona, pero el hecho de buscar términos positivos, que no resalten la deficiencia, sólo es una solución parcial. La otra parte, la más importante, es que la sociedad cambie de actitud ante estas personas, es decir que deje de considerarlas como anormales.

Se habla de una **deficiencia** cuando hay una pérdida o anormalidad de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Se habla de una **discapacidad** cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera normal para el ser humano.

Es una **minusvalía** cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad y desde el punto de vista de los demás se tiene limitaciones para desempeñar un determinado rol y por lo tanto se encuentra en una situación desventajosa.

En el ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto Necesidades Educativas Especiales para referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. Surgió en los años sesenta, aunque se popularizó a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock, que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña (García Pastor, 1993) y del cual se derivaron muchas normas legales hoy vigentes en ese país.

Se dice que un alumno presenta **Necesidades Educativas Especiales**, (N.E.E.) cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1994, núm.4, citado en SEP 2000).

Al conceptualizar a los alumnos como niños con Necesidades Educativas Especiales, estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio.

Las Necesidades Educativas Especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo, por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener N.E.E. y no sólo aquél con discapacidad. Las N.E.E. pueden ser temporales o permanentes, y pueden estar asociadas con tres grandes factores: a) Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño, b) Ambiente escolar en el que se educa el niño, y c) Condiciones individuales del niño, algunas de estas pueden ser: discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación y otras condiciones de tipo médico. (SEP, 2000).

CAPITULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La escuela debe conseguir el difícil equilibrio de proporcionar una respuesta educativa a la vez común y diversificada, que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero que respete al mismo tiempo características y necesidades individuales, solo así será posible evitar la discriminación y desigualdad de oportunidades. La respuesta a la diversidad es uno de los factores más importantes para conseguir una enseñanza de calidad, la atención a la diversidad a través de las distintas estrategias de individualización de la enseñanza y la progresiva integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común, plantea nuevas exigencias y competencias al profesorado que requieren el apoyo y la colaboración de distintos profesionales.

Desde la nueva concepción de la educación especial y de las N.E.E., las funciones relacionadas con el asesoramiento y apoyo especializado tienen una vertiente claramente educativa, acentuar más el polo pedagógico conlleva prestar mayor importancia a aspectos relacionados con los procesos educativos generales, la metodología de la enseñanza, la revisión y actualización del currículum, la interacción profesor-alumno, la interacción entre alumnos, entre otros.

El asesoramiento psicopedagógico ha de compartir, la misma finalidad de la escuela, promover el desarrollo y crecimiento personal de los alumnos, a través del aprendizaje significativo de una selección de contenidos culturales que les permita ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia.

Desde el constructivismo el asesoramiento psicopedagógico se entiende como un proceso que promueve cambios, que han de ser construidos por el propio profesorado y que deben conducir a la progresiva autonomía de este, de forma que sean cada vez más capaces de ayudar a promover el desarrollo personal de los alumnos y de resolver por sí mismos los problemas que se les planteen en el desempeño de su función docente.

El asesoramiento psicopedagógico se puede entender como un proceso de construcción conjunta en torno a la planificación, seguimiento y revisión de las actividades escolares de enseñanza-aprendizaje.

Desde la metodología colaborativa que ha de caracterizar las tareas de asesoramiento psicopedagógico, este puede considerarse como un proceso de construcción compartido que implica al asesor y profesores de un centro, en el que cada quien participa desde su formación particular y al que aporta conocimientos, vivencias y puntos de vista diferentes para el logro de objetivos compartidos. (Blanco, 2000).

El trabajo de intervención psicopedagógico en la USAER, está basado en tres estrategias: atención de los alumnos, orientación al personal docente de la escuela, y la familia, sin embargo el resto de la familia, de alumnos y maestros de la escuela son beneficiados de manera indirecta.

La atención a los alumnos puede desarrollarse en el aula regular o en el aula de apoyo, la opción de estas se elige a partir de identificar las N.E.E. de los alumnos y de las circunstancias del proceso enseñanza-aprendizaje que se vive en la escuela.

La orientación al personal docente y a los padres de familia constituye otra estrategia para la atención a las N.E.E. de los alumnos y tiene por objetivo proporcionar los elementos técnicos operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos, considerando además las necesidades que expresen tanto el maestro, como los padres de familia, así como los aspectos que se identifique como necesarios reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta a las N.E.E. de los alumnos.

Las estrategias de intervención ya mencionadas se traducen en acciones las cuales están determinadas de la siguiente manera y en los tres contextos siguientes:

a) APOYO A LA ESCUELA:

- Se participa en la construcción de la planeación de la escuela que se apoya, identificando las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos e incidiendo en la eliminación de estas.

- Se apoya a la escuela en la sensibilización a la comunidad educativa para dar a conocer las condiciones y características de la población que presenta N.E.E. en la escuela, lograr la aceptación, respeto y flexibilidad ante la diversidad así como promover un cambio de actitud ante el desarrollo de acciones de atención a la población integrada.
- En colaboración con el directivo, maestros de grupo y familia de los alumnos apoyados, se realiza la evaluación psicopedagógica y el informe de esta, con el fin de conocer e identificar las N.E.E. que presentan los alumnos.
- De manera colaborativa con el docente de aula regular se diseña, desarrolla y se da seguimiento a la propuesta curricular adaptada de los alumnos integrados con base en las N.E.E. identificadas.
- Se ofrecen apoyos técnicos, metodológicos, de orientación y asesoría a los maestros de la escuela que atienden a los alumnos que presentan N.E.E. prioritariamente aquellos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, generando oportunidades de aprendizaje en el contexto escolar y áulico, a través de un trabajo colaborativo que favorece la construcción conjunta de estrategias, acciones y recursos didácticos que aseguren la participación del alumno en actividades coordinadas y planeadas por el maestro de grupo.
- Conjuntamente con la comunidad educativa se promueve la vinculación de la escuela con otros servicios de educación especial y otras instituciones de salud, gubernamentales y educativas, culturales, recreativas y organizaciones de la sociedad civil para proporcionar una atención integral que dé respuesta a las N.E.E. de los alumnos.

b) APOYO A LA FAMILIA

- Realiza de manera colaborativa un trabajo de sensibilización a las familias de toda la escuela para dar a conocer las condiciones y características de la población con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes integrada.

- Orienta a las familias sobre los apoyos específicos que requieren algunos alumnos que presentan N.E.E. garantizando que los apoyos específicos que se ofrecen en la escuela se brinden en el hogar.

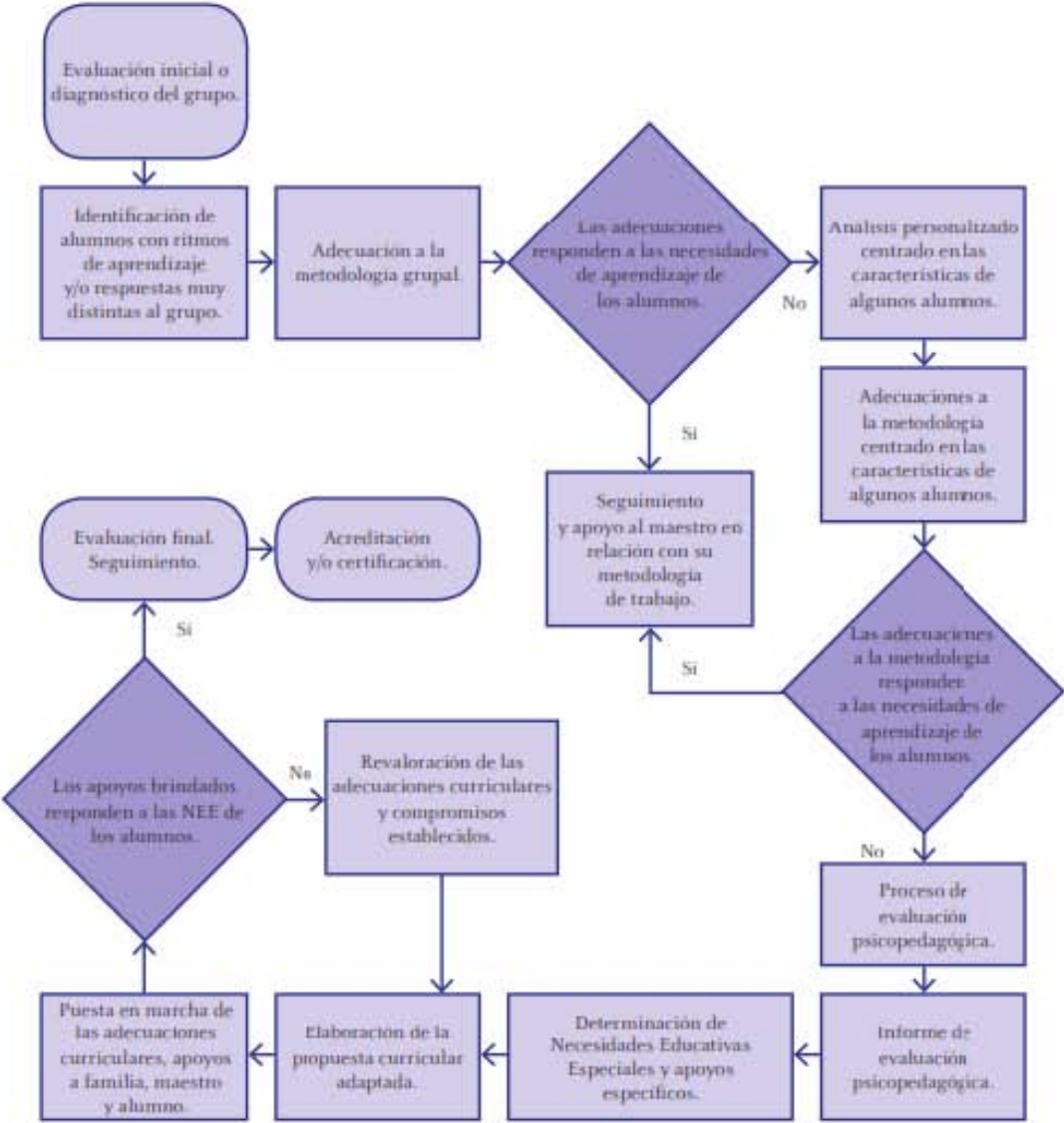
c) APOYO A LOS ALUMNOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- Se brinda la orientación necesaria al personal de la escuela para que ésta ofrezca los apoyos específicos que respondan a las necesidades educativas especiales, determinadas en el informe de evaluación psicopedagógica y en la propuesta curricular adaptada de los alumnos. Las orientaciones están encaminadas a asegurar la participación de los alumnos dentro del salón de clases y en el resto de las actividades escolares y considera estrategias metodológicas específicas para los maestros de grupo.

En cuanto a la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, la intervención del servicio de apoyo se centra en las siguientes fases:

- Detección inicial o exploratoria
Análisis, con el maestro de grupo, de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo.
Evaluación más profunda de algunos niños y niñas
- Proceso de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico.
- Propuesta curricular adaptada.
Elaboración.
Puesta en marcha
Seguimiento y evaluación.
- Detección permanente.

En este diagrama se muestra la ruta del proceso de intervención en la escuela de educación regular para la atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.



EVALUACION INICIAL

CARACTERIZACION DE AULA

El proceso de detección inicial de los alumnos que pudieran presentar necesidades educativas especiales consiste en dos etapas, una el análisis con el maestro de grupo de la evaluación inicial, a través de algunas pruebas o diferentes procedimientos durante el desarrollo de las actividades cotidianas; una de ellas es la caracterización de aula, el cual es un proceso a nivel grupal, en el que intervienen los profesionales de las áreas de Pedagogía, profesor de aula regular, psicología, lenguaje y trabajo social, estas tres últimas participarán de acuerdo a las características y necesidades de la institución y del grupo. En la caracterización de aula, se identifican las relaciones o vínculos que se establecen entre el maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno, considerando la motivación, reglas que se establecen en el aula, socialización, organización y clima del aula, así como la metodología, estrategias y actividades de enseñanza que promueven aprendizajes significativos mediados por el maestro.

Esta caracterización se enriquece con la información de los contextos familiar y comunidad en los que se encuentra inserto el niño, los cuales proporcionan elementos significativos para la comprensión de las situaciones que se presentan en los escenarios educativos.

Este se divide en 6 apartados, el primero se refiere a los datos generales del alumno del grado y grupo al que se aplica esta caracterización, el segundo se refiere a las estrategias didácticas que utiliza el docente de aula regular para el proceso de enseñanza aprendizaje, el tercero a las estrategias de evaluación que utiliza el docente dentro del aula con los alumnos, el cuarto se refiere al vínculo que se establece entre el maestro y el alumno, el quinto a las condiciones y recursos del aula que pueden estar obstaculizando los aprendizajes de los alumnos. Y el sexto a los profesionales que participaron en la elaboración de este documento. (Anexo 1).

PERFIL GRUPAL

El perfil grupal es una estrategia para reconocer la diversidad en el grupo a partir de identificar las estrategias de aprendizaje de los alumnos, en este se rescatan ritmos y estilos de aprendizaje, nivel de competencia curricular, niveles de desarrollo cognitivo e inteligencias múltiples.

Tanto la caracterización como el perfil grupal nos proporcionan elementos para decidir el tipo de atención que brindarán al grupo los diferentes actores educativos, así como la diversificación curricular que se realizará y apoyará en la identificación de los alumnos que requieren apoyos individuales específicos como podría ser una evaluación psicopedagógica.

Dentro de los conceptos que se consideran importantes en el perfil grupal es el de ritmo, lo cual no se refiere a la velocidad con que trabaja el niño, sino a la cantidad de experiencias que requiere para lograr la realización de una tarea. Así mismo, el estilo de aprendizaje es la forma individual de organizarse para la realización de la tarea.

Los canales de percepción son otro aspecto de suma importancia que se considera, estos se clasifican en visual, auditivo y kinestésico.

- Visual. Cuando pensamos en imágenes, podemos traer a la mente mucha información a la vez, la gente que utiliza el sistema de representación visual tiene más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez. Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información.
- Auditivo. Cuando recordamos utilizando el sistema de representación auditivo lo hacemos de manera secuencial y ordenada. Los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona.
- Kinestésico. Cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos a nuestro cuerpo estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. Aprender utilizando este sistema es lento, mucho más lento que con cualquiera de los otros dos. Los alumnos que utilizan el sistema kinestésico necesitan más tiempo que los demás .y necesita moverse. (SEP, 2000).

ESTILO DE APRENDIZAJE

Es posible definir el concepto de estilo de aprendizaje con una caracterización de Keefe (1988) recogida por Alonso et al (1994:104): “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.

El término ‘estilo de aprendizaje’ se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Se habla de una tendencia general, puesto que, por ejemplo, alguien que casi siempre es auditivo puede en ciertos casos utilizar estrategias visuales.

Cada persona aprende de manera distinta a las demás: utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia incluso aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. Sin embargo, más allá de esto, es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas, ya que la manera de aprender evoluciona y cambia constantemente.

Revilla (1998) destaca, finalmente, algunas características de los estilos de aprendizaje: son relativamente estables, aunque pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad.

En general (Woolfolk, 1996:126), los educadores prefieren hablar de ‘estilos de aprendizaje’, y los psicólogos de ‘estilos cognoscitivos’.

Otros autores, por último, sugieren hablar de 'preferencias de estilos de aprendizaje' más que de 'estilos de aprendizaje'. Para Woolfolk (1996), las preferencias son una clasificación más precisa, y se definen como las maneras preferidas de estudiar y aprender, tales como utilizar imágenes en vez de texto, trabajar solo o con otras personas, aprender en situaciones estructuradas o no estructuradas y demás condiciones pertinentes como un ambiente con o sin música, el tipo de silla utilizado, etc. La preferencia de un estilo particular tal vez no siempre garantice que la utilización de ese estilo será efectiva. De allí que en estos casos ciertos alumnos pueden beneficiarse desarrollando nuevas formas de aprender.

Modelos de estilos de aprendizaje

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que nos permita entender los comportamientos diarios en el aula, como se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado.

Existe una diversidad de concepciones teóricas que han abordado, explícitamente o implícitamente, los diferentes 'estilos de aprendizaje'. Todas ellas tienen su atractivo, y en todo caso cada cual la seleccionará según qué aspecto del proceso de aprendizaje le interese.

Así, por ejemplo, Kolb se refiere a los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático, mientras que otros tienen en cuenta los canales de ingreso de la información. En este último sentido se consideran los estilos visual, auditivo y kinestésico, siendo el marco de referencia, en este caso, la Programación Neurolingüística, una técnica que permite mejorar el nivel de comunicación entre docentes y alumnos mediante el empleo de frases y actividades que comprendan las tres vías de acceso a la información: visual, auditiva y táctil (Pérez Jiménez, 2001).

Es así que se han intentado clasificar las diferentes teorías sobre estilos de aprendizaje a partir de un criterio que distingue entre selección de la información (estilos visual, auditivo y kinestésico), procesamiento de la información (estilos lógico y holístico), y forma de empleo de la información (estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático). Debe tenerse presente que en la práctica esos tres procesos están muy vinculados. Por ejemplo, el hecho de seleccionar la información visualmente, ello afectará la manera de organizarla o procesarla.

NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

El nivel de competencia curricular implica determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación a los objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes en las diferentes áreas del currículo regular. El currículum proporciona informaciones concretas de qué, como y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar, (Cesar Coll, 1986).

Supone verificar en qué medida desarrolla las capacidades que se consideran básicas para el grado en que se encuentra inscrito, por lo tanto, es necesario tomar como referencia su nivel real de competencia en relación con los propósitos y contenidos establecidos en el grado anterior y, si es necesario, los de los grados anteriores.

La estrategia fundamental para evaluar el nivel de competencia curricular está relacionada con las actividades de aprendizaje y de la evaluación que realizan los maestros con su grupo, aunque en ocasiones será necesario diseñar actividades concretas para evaluar determinados aspectos.

Para saber el nivel de competencia curricular podemos usar actividades escolares habituales que estén ajustadas a las dificultades de los alumnos, o bien utilizar técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación variados. En cualquier caso es importante contrastar el nivel obtenido en diferentes situaciones mediante el empleo de registros sistemáticos.

Entendidas las necesidades educativas especiales como un continuo que va de las más inespecíficas, presentes en la mayoría de los alumnos, a las más específicas, podremos comprender fácilmente que el proceso para su evaluación constituye también un proceso continuo.(SEP, 2000).

NIVELES DE DESARROLLO COGNITIVO

La teoría de Jean Piaget, la Psicología Genética, también llamada teoría psicogenética, se considera como la columna vertebral de los estudios sobre el desarrollo intelectual del niño, del adolescente y del adulto, vinculados con los procesos de construcción del conocimiento. Para responder a la pregunta por el origen del conocimiento, debió recurrir a lo que llamó Epistemología genética. Esta teoría explica el camino evolutivo de la construcción, desde el nacimiento hasta acceder al modo de pensar adulto, para él, el conocimiento es un proceso, no un estado todo conocimiento está siempre en un continuo devenir. La construcción de cada nuevo conocimiento se basa siempre en otro conocimiento anterior, que resulta ser un refinamiento y una integración del conocimiento que ya poseía.

Jean Piaget enuncia cuatro factores fundamentales que intervienen en el desarrollo cognitivo de los sujetos:

La maduración orgánica abre un sin número de posibilidades conductuales en los sujetos. Este factor inicial es indispensable, pero no es suficiente para explicar el proceso de desarrollo en su totalidad.

El ejercicio y la experiencia, adquiridos en la acción del sujeto sobre el medio, enriquecen al individuo con nuevas herramientas cognitivas, para utilizarlas en la experimentación y en el logro de nuevos conocimientos.

Las interacciones y transmisiones sociales, básicamente familiares y educativas, activan procesos de socialización que funcionan como estructuras del desarrollo cognitivo. La socialización resulta ser un proceso dialéctico en el cual la persona recibe aportes de los otros y también realiza sus propias contribuciones a dicho proceso. De aquí se deriva la importancia que tiene la cooperación entre pares para la teoría psicogenética.

El proceso de equilibrio en la interacción del sujeto con el medio, es el mecanismo central que autoregula la organización del individuo ante lo nuevo y regula su adaptación. Este proceso organiza la interacción entre la actividad del sujeto y los conflictos que el medio le plantea, pasando de un estado de menor equilibrio a uno de mayor equilibrio.

Piaget distingue cuatro periodos en el desarrollo intelectual de los individuos.

Periodo Sensorio-motor de 0 a 2 años.

Los aprendizajes dependen de experiencias sensoriales inmediatos y de actitudes motoras corporales. El niño se caracteriza por su marcado egocentrismo, intenta imponer sus deseos de acción sobre la realidad sin tener en cuenta, por ejemplo peligros, normas, posibilidades personales etc.

Periodo Pre-operacional de 2 a 7 años.

Los esquemas de acción del estadio anterior se interiorizan y dan paso a la construcción de esquemas representativos. Esto es posible gracias a la aparición de la función simbólica, el lenguaje pasa de ser compañía de la acción a ser reconstrucción de una acción pasada, iniciando la capacidad de pensar. El egocentrismo va desapareciendo parcialmente, porque se producen avances en el proceso de socialización.

Periodo Operatorio Concreto de los 7 a 11 años.

El pensamiento logra reversibilidad, lo que hace que sus esquemas de operación sean más flexibles. La reversibilidad permite andar y desandar caminos en el pensamiento. El niño puede resolver problemas operando mentalmente siempre que este en presencia del objeto que determina el conflicto cognitivo. Las relaciones sociales se hacen más complejas y sólidas.

Periodo Operatorio formal. A partir de los 11 años

Se da el máximo desarrollo de las estructuras cognitivas. La capacidad de reflexión y de teorización es producto del incremento de la capacidad de abstracción. El pensamiento alcanza paulatinamente un alto nivel de lógica, en consecuencia los desafíos intelectuales que promueven el despliegue de estas capacidades conquistadas resultan incentivos para el aprendizaje.

Para Piaget la inteligencia es la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas y está ligada al proceso de construcción de los conocimientos. Desde esta perspectiva involucra dos funciones : la *adaptación* y la *organización*.

La *adaptación* es un proceso activo que el sujeto desarrolla ante la búsqueda del equilibrio perdido por la presencia de una situación nueva (ya sea perturbadora o atractiva) que debe enfrentar. La adaptación se concreta por intermedio de la *asimilación*, proceso que consiste en incorporar conocimientos nuevos a partir de los esquemas de acción o herramientas de conocimiento preexistentes en el sujeto. Otro proceso involucrado en la adaptación es la *acomodación*, que consiste en reformular y reajustar los conocimientos previos, para integrar en ellos los nuevos. Además, se produce una elaboración de nuevos esquemas o herramientas de conocimiento, generados a partir de las nuevas experiencias.

La organización. Es el otro proceso complementario en la construcción de los conocimientos. Le permite al sujeto dar un ordenamiento mental a todos los conocimientos – se enlazan u se ramifican los conocimientos viejos y los nuevos-, y además le permite estructurar en un todo los viejos y los nuevos esquemas de conocimiento. Así como la adaptación es un proceso simétrico ente el sujeto y el medio, la organización es un proceso reflejo.

El aprendizaje es un proceso de construcción, de intercambio activo entre un sujeto que intenta conocer y una realidad a descubrir o reinventar. Todo aprendizaje parte de un interrogante acerca de la realidad que le plantea al individuo un conflicto cognitivo (Piaget, 1971) Sobretudo, cuando la forma en que los sujetos o aprendices están concibiendo las nuevas formas de enseñanza o estilos, además de los planteamientos cognitivos que algunos autores han propuesto en cuanto a la asimilación de conocimientos.

LAS INTELIGENCIAS MULTIPLES

Los niños presentan inteligencias diversas y desarrollan preferencias que facilitan el aprendizaje, en este contexto hoy sabemos que existen otras formas de inteligencia descritas y estudiadas por autores como Gardner (1983) que menciona la existencia de múltiples inteligencias, se han identificado más de siete inteligencias diferentes presentes en todas las personas, se encuentran desarrolladas en diferentes grados en

cada uno de los menores, esto incluye de manera especial a los niños y niñas c/ discapacidad . Estas inteligencias que describe Gardner no funcionan de manera aislada, sino de manera conjunta, se coordinan para resolver problemas de la vida diaria y aprender. Las inteligencias son: la lingüística, la lógico-matemático, la musical, la espacial, la interpersonal, la intrapersonal, la cenestésica corporal y la naturalista. Un ejemplo de cómo se combinan nuestras inteligencias sería al jugar fútbol uno necesita la inteligencia corporal para correr y patear coordinadamente, la inteligencia espacial para orientarse en la cancha de juegos y anticipar los movimientos de la pelota y la lingüística e interpersonal para discutir la mejor forma de meter gol. Todos tenemos cierto potencial en todas las inteligencias, la mayoría de nosotros no somos sobresalientes en todas ellas.

El desarrollo de estos talentos requiere capacidad innata, motivación, creatividad y oportunidad para ello, de un modo único en cada persona se combinan estas inteligencias por lo que hay muchas maneras de ser inteligentes.

Lo que esta teoría hace pensar es que existen talentos que posiblemente no sean evidentes que posiblemente no sean evidentes a nuestros ojos porque los ambientes no son adecuados o no son suficientemente estimulantes como para que se desarrollen, esto es particularmente cierto en los menores con discapacidad los cuales enfrentan dificultades o limitaciones para desarrollarse en algunas de estas inteligencias, de esta manera al asumir un modelo educativo basado en el descubrimiento y la estimulación de los talentos de cada niño y eliminar las etiquetas que describen su discapacidad, se revalora su potencial global y se identifican sus fortalezas y capacidades excepcionales en una o unas de estas siete inteligencias. En un ambiente escolar el maestro puede aprovechar las inteligencias de los niños para hacer su enseñanza más accesible a un grupo diverso, al conocer más a los niños con los que trabajamos y sus inteligencias podemos planear y presentar lecciones significativas que faciliten el proceso de aprendizaje de todos ellos.

A finales de la década del 80 se presentó una teoría científica que sostiene que existen diversos tipos de inteligencia. Gardner (1983), creador de la **teoría de las inteligencias**

múltiples, distingue entre ocho tipos diferentes de inteligencia, distintas e independientes pero relacionadas entre sí.

En los diccionarios se pueden encontrar los siguientes significados para la palabra inteligencia:

- Facultad de comprender, capacidad mayor o menor de saber o aprender.
- Conjunto de todas las funciones que tienen por objeto el conocimiento (sensación, asociación, memoria, imaginación, entendimiento, razón, conciencia).

Para Gardner, (1983), en cambio, la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos para una o más culturas. La inteligencia no se mide solo por el éxito o la excelencia académica, ya que alguien puede ser brillante como científico genetista y no saber desenvolverse socialmente y relacionarse con las personas. Por otro lado, esta teoría entiende a la inteligencia como una capacidad que se puede desarrollar, y no como algo innato e inamovible.

La teoría de las inteligencias múltiples distingue entre estos **tipos de inteligencia**:

Inteligencia lingüística o verbal: Es la capacidad de pensar en palabras y de utilizar el lenguaje para comprender, expresar y apreciar significados complejos. Esta relacionada con la lectura, la escritura, el razonamiento abstracto y el habla simbólica. Esta capacidad para utilizar eficazmente las palabras, ya sean en el habla, la lectura o la escritura, esta más desarrollada por lo general en periodistas, abogados, docentes, escritores y políticos entre otros.

Inteligencia espacial: Esta relacionada con lo visual, con la percepción de las cosas, y consiste en la habilidad de formar modelos mentales en tres dimensiones. Esta asociada a las habilidades de reconocer y elaborar imágenes visuales, crear imágenes mentales, razonar acerca del espacio y sus dimensiones, etc. Es la inteligencia desarrollada por los ingenieros, arquitectos, escultores, fotógrafos, etc.

Inteligencia lógica-matemática: Es la capacidad de razonamiento lógico, que se utiliza para resolver problemas de lógica y matemáticas. Esta asociada a las habilidades de comprender y resolver cálculos numéricos, problemas de lógica y conceptos abstractos. Es la inteligencia desarrollada en todas las disciplinas científicas.

Inteligencia musical: Es la capacidad que permite expresarse mediante formas musicales, ya sea dirigiendo, componiendo o ejecutando un instrumento, incluida por supuesto la voz

humana. Este tipo de inteligencia esta desarrollada en músicos, compositores, cantantes y bailarines.

Inteligencia corporal-cenestésica: Es la capacidad de utilizar el propio cuerpo controlando sus movimientos. Involucra la destreza psicomotriz, uniendo el cuerpo y la mente para lograr el perfeccionamiento del desempeño físico. Incluye habilidades físicas específicas como la coordinación, la destreza, la fuerza, la flexibilidad, el equilibrio y la velocidad.

Inteligencia intrapersonal: Es el tipo de inteligencia que refiere a la auto comprensión, a entenderse a sí mismo. Está relacionada a emociones y sentimientos como la motivación, la capacidad de decisión, la ética personal, la integridad, la empatía y el altruismo.

Inteligencia interpersonal: Es la que permite entender y comprender a los demás y comunicarse con ellos. Para desarrollar relaciones satisfactorias es necesario tener en cuenta el temperamento, los objetivos, las motivaciones y las habilidades del otro. Comprender estas características, poder verlas y manejarlas permite establecer y mantener relaciones sociales y asumir diversos roles dentro de los grupos.

Inteligencia naturalista: Es la utilizada para observar y estudiar la naturaleza, reconociendo distinciones y semejanzas entre grupos. Abarca las habilidades para observar, identificar y clasificar miembros de un grupo o especie, reconocer secuencias y formular hipótesis. (SEP, 2000).

PLANEAR Y DESARROLLAR UNA PROGRAMACION DE AULA DIVERSIFICADA CONJUNTAMENTE CON EL PROFESOR DE GRUPO.

La planeación constituye una acción mediadora entre los planes y programas de estudio y las escuelas y los grupos, es una serie de operaciones que los profesores llevan a cabo para organizar, a nivel concreto la actividad didáctica y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículo efectivamente seguido por los alumnos. (Lodini, citado en Zabalza,1993).

Al momento de realizar la planeación hay que considerar una serie de elementos para la organización y el desarrollo de actividades de aprendizaje en el aula.

Estos elementos son:

El conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes. tanto en lo que se refiere a su orientación teórico-práctica, enfoques y propósitos generales, como en la comprensión y manejo de los conocimientos, capacidades, habilidades intelectuales y actitudes que se pretenden desarrollar en cada asignatura, considerando el nivel educativo y el grado escolar de que se trate.

En la medida en que los maestros y maestras consideren los lineamientos contenidos en los planes y programas de estudio como propuestas flexibles, susceptibles de ser adaptadas a las necesidades educativas e intereses de todos sus alumnos y a las condiciones de trabajo en las que realizan su labor, se abren mayores y más ricas oportunidades para una acción educativa relevante y trascendente. En este sentido, es fundamental destacar que los contenidos expresan un interés por lograr el desarrollo integral de los alumnos, otorgando a la educación un sentido intelectual, cultural, social y ético, y no solo por conseguir la apropiación de determinados contenidos.

El conocimiento de las condiciones institucionales para el servicio educativo.

Al momento de realizar la planeación, además de considerar los planes y programas de estudio, el maestro o la maestra debe tomar en cuenta también algunos aspectos relacionados con las condiciones del centro en el que trabaja, por un lado las condiciones materiales y la disposición de recursos para el trabajo didáctico, por el otro, el interés y

compromiso de las autoridades, profesores, padres y alumnos para apoyar la integración educativa con base en una organización eficiente.

Lo más importante no es que las escuelas sean dotadas con recursos extraordinarios, sino que tengan una organización más funcional, que exista disponibilidad de unos medios comunes para la labor cotidiana y que haya una participación comprometida de todos los integrantes de la comunidad escolar.

Si se tiene la intención de realizar una planeación que responda a las necesidades educativas de los alumnos, hay que transformar la escuela, no en el sentido de conseguir grandes recursos o equipos sofisticados, sino en cuanto a la organización del trabajo, de los espacios existentes, del tiempo escolar, los procedimientos de enseñanza y evaluación y las actitudes personales, no solo por lo que se refiere a las exigencias de la integración educativa, sino en cuanto a las necesidades de cualquiera de los alumnos. Partimos de la premisa de que cada lugar de trabajo es único y diferente a todos, que si bien se pueden identificar muchos elementos comunes a toda escuela, los procesos y las dinámicas se particularizan en tanto que son producto de la acción de las personas que comparten un espacio y un tiempo, significados a su vez por lo que cada persona es, por sus experiencias de vida, por sus condiciones de existencia.

El conocimiento de las características de los alumnos

La heterogeneidad es una característica de todo grupo escolar. Debe tomarse en cuenta que las diferencias individuales son producto del nivel de desarrollo de los alumnos, las influencias de la familia y del medio social y cultural, sus antecedentes y experiencia escolar, sus expectativas, actitudes e interés hacia el trabajo educativo, y en consecuencia, de sus necesidades educativas. Los maestros y maestras deben ser conscientes de estas particularidades al momento de realizar la planeación del trabajo escolar para todo el grupo.

Así un criterio básico para la programación es conocer las características particulares de los niños, como grupo y en lo individual.

Con base en este conocimiento puede facilitarse el acceso al currículo, pues la programación tiene una doble vertiente: responder a la propuesta general de los planes y

programas de estudio y a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos. (SEP,2000).

En las USAER la programación de grupo se elabora con base en el enfoque constructivista, la realiza el maestro de aula regular y el maestro de apoyo USAER, enriqueciendo esta, sugiriendo las adecuaciones curriculares, estrategias y actividades que apoyen la construcción de los aprendizajes del alumno que se encuentran en situación de Necesidades Educativas Especiales principalmente aquellos que presentan alguna discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

El currículum es, una selección de contenidos culturales. El problema clave es, seleccionar y definir cuál es ese conocimiento básico y necesario que hace posible el convertir a los miembros de una sociedad específica en personas activas, solidarias, críticas y democráticas (Torres, citado en Blanco,1992).

Hay que hacer un análisis de la sociedad y la cultura en la que los alumnos están inmersos:

- Avances científicos y tecnológicos
- Cambios de valores.
- Organización social.

Es imposible transmitir todo a los alumnos. Hay que analizar y posteriormente elegir aquellos contenidos culturales que sean relevantes y significativos. Esta selección supone cuestionarse antes: ¿Qué tipo de alumno queremos formar?. Es necesario hacer un análisis constante de fines y exigencias sociales para poder realizar una adecuación del currículum. Esto implica concebir el currículum como algo dinámico que debe reorientarse en función de todos los factores que inciden en él. (Blanco R. 1992).

Con el fin de poder orientar la intervención en el aula, el paso siguiente consistirá en realizar un análisis de cuáles son los componentes de las competencias generales que son necesarios dominar, ejercer y conocer para conseguir ser capaces de actuar competentemente y que desde el punto de vista de la planificación educativa corresponderán a los contenidos de aprendizaje.

CONTENIDOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Conceptuales o de conocimiento (saber)

Son instrumentos que permiten ordenar incorporar y procesar los datos de la experiencia y condicionan las posibilidades de comprender e interpretar lo que sucede a nuestro alrededor, lo que se manifiesta a través de las decisiones que tenemos para actuar, un concepto se adquiere cuando tiene significado y se va modificando a medida que el concepto se profundiza.

Procedimentales o habilidades (saber hacer)

Son habilidades, se tienen formas significativas de actuar, usar y aplicar correcta y eficazmente los conocimientos que se han adquirido. El proceso de adquisición: comprender las instrucciones de la tarea, elaborar una secuencia de acciones para resolver la tarea, se estructura la estrategia de solución y generaliza a otros ámbitos.

Actitudinales (ser)

Las actitudes son la tendencia o disposición de evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y actuar en consecuencia con dicha evaluación.

Componentes:

- Cognitivo. conocer y creencias.
- Afectivo sentimientos y preferencias.
- Conductual.

La puesta en práctica de esta planeación deberá apoyar el desarrollo de habilidades, cognitivas y socioafectivas que permitan al alumno satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje con el objetivo de lograr una integración educativa y sociolaboral exitosa. Los elementos básicos que conforman la programación de aula son:

- Propósitos

- Contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)
- Metodología Estrategias
- Actividades (de evaluación, de ampliación, desarrollo, etc.)
- Recursos materiales
- Evaluación

Normalmente se tiende a añadir contenidos de aprendizaje ante la necesidad de mejorar o cambiar los resultados educativos, pero normalmente estos contenidos se añaden sin más, o sea, no sustituyen a otros que puedan estar desfasados o que no sean tan necesarios para alcanzar las finalidades educativas. De este modo el currículo acaba siendo un instrumento sobrecargado y de difícil cumplimiento en las planificaciones y en las programaciones de aula, lo que provoca la frustración del profesorado, Coll y Martín (2006), nos sugieren utilizar un criterio a la hora de modificar el currículo, el cual consiste en diferenciar si los contenidos que se van a incorporar en el currículo y los ya existentes son básicos imprescindibles o si sólo son básicos deseables.

Por *básicos imprescindibles* entendemos aquellos aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social, son, además, aprendizajes cuya realización más allá del período de la educación obligatoria presentan grandes dificultades.

Los *contenidos básicos deseables* serían, los aprendizajes que, aun contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse, además son aprendizajes que pueden ser recuperados sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria. (Zabala y Arnau. 2008).

La opción que tomemos va a determinar un tipo de currículum más cargado en la transmisión de conocimientos y sesgado en cuanto a áreas de desarrollo, o un currículum, más centrado en dotar al sujeto de elementos que le permitan ser activo, aprender por sí mismo, analizar y criticar situaciones sociales.

El currículum debe explicitar el proceso de enseñar-aprender, que a su vez, va a estar condicionado por las posturas que adoptemos en cuanto al tipo de sujeto que queremos formar.

La información que nos aporta el análisis psicológico es necesaria para guiar todo el proceso de elaboración del currículum: selección de objetivos y contenidos, secuencias de aprendizaje, metodología, práctica y evaluación.

Las distintas disciplinas contribuyen de manera diferente al desarrollo del sujeto. Unas veces inciden más en aspectos intelectuales, otras, en aspectos sociales, afectivos o motores, pero hasta ahora, las disciplinas que se han enseñado en la escuela han contribuido fundamentalmente al desarrollo intelectual. (Blanco, R. 1992).

Por lo tanto el diseño curricular es el proyecto de plan de acción que va a guiar la práctica educativa, la planificación anticipada e intencional, es una toma de posición teórica sobre los diferentes elementos que incluye el currículum.

El desarrollo del currículum, es la aplicación práctica del diseño curricular. El desarrollo del día a día supera el propio diseño, ya que es imposible determinar de antemano todo lo que se va a hacer y a aprender en la escuela.

Para poder llevar a la práctica el proyecto curricular se necesitan una serie de elementos personales y materiales, una estructura organizativa de centro y aula que lo haga posible. La organización es un elemento fundamental en el desarrollo del currículum.

Por otro lado, el ambiente escolar es algo muy complejo en el que se producen situaciones imprevistas que suponen respuestas no anticipadas. Son precisamente, esas situaciones uno de los elementos que nos hacen caer en la cuenta de que determinados planteamientos de partida deben ser modificados.

Esto implica que el maestro es el que mejor puede replantear las propuestas teóricas, a través de su propia práctica, e ir consiguiendo que los planteamientos teóricos, sean cada vez más acordes con la propia realidad. Para ello, debe "leer" en la propia experiencia, que le aportará datos, imposibles de encontrar en libros. A través del análisis de esa lectura podrá replantearse la teoría.

El análisis de la práctica educativa debe ser, cada vez más, una fuente importante para la elaboración del diseño curricular, ya que nos va a aportar información referente al análisis psicológico, epistemológico o socio-cultural.

Por lo tanto, si el diseño curricular debe ser puesto a prueba y modificado por la práctica, debe considerarse no como una propuesta definitiva y cerrada sino como algo dinámico, abierto y flexible.

Un currículum abierto supone diversidad y respeto de las diferencias, el cual exige un nivel de formación del profesorado muy superior, que debe tener elementos y criterios suficientes para seleccionar los objetivos y contenidos adecuados, secuenciarlos, diseñar actividades y conocer a los alumnos, así como un mayor número de horas disponibles para la elaboración de la propuesta curricular. (Blanco, 1992).

DIVERSIFICACION

La diversificación es un modo organizado y flexible de ajustar enseñanza y aprendizaje, es una respuesta del profesor a las necesidades de los alumnos, va a buscar a los chicos donde estos se encuentran y potencia al máximo su crecimiento por vía del aprendizaje. (Tomlinson, 2003)

En las aulas diversificadas, los profesores parten del punto en el que se hallan los alumnos, aceptan la premisa de que los alumnos son muy diferentes en ciertos aspectos relevantes, aceptan y trabajan sobre la base de que los profesores deben estar preparados para involucrar a los estudiantes en su instrucción a través de diferentes modalidades de aprendizaje, apelando a distintos intereses y usando ritmos diversos así como varios niveles de complejidad. Los profesores hacen posible que el estudiante, compita consigo mismo, en mayor medida que lo hace con el resto de estudiantes.

Los profesores proporcionan a cada individuo modos específicos para aprender del modo más rápido y profundo posible y creen que los estudiantes deben alcanzar un nivel elevado. Utilizan el tiempo de manera flexible, recurren a una amplia gama de estrategias de aprendizaje y se alían con sus alumnos para verificar que tanto lo que se aprende como el ambiente en que esto sucede están hechos a la medida del alumno. (Tomlinson, 2003).

No intentan una instrucción estandarizada, producida en serie, supuestamente buena para todos los estudiantes, porque reconoce que los estudiantes son individuos.

Así mismo se parte de una idea sólida y clara de lo que es un currículum coherente y una enseñanza motivadora, en consecuencia se preguntan qué es lo que hay que modificar en

esa instrucción para que cada alumno extraiga unos conocimientos y habilidades que puedan guiarlo en la siguiente fase de aprendizaje.

Desde esta perspectiva los docentes disponen de muchos recursos para hacer que las clases se adapten a cada individuo.

Aunque la diversificación en el aula es una cuestión de sentido común, puede plantear dificultades, en parte es difícil de conseguir porque contamos con escasos modelos.

(Tomlinson, C. 2003).

Los profesionales de la enseñanza trabajan diariamente para encontrar la manera de llegar a cada estudiante, según su capacidad, su interés y sus gustos. No hay un único camino correcto para crear un aula diversificada, pero si existen elementos que se consideran básicos para la diversificación los cuales mencionamos a continuación:

- Las diferencias entre los estudiantes se toman como base para las programaciones.
- La evaluación es continua y sirve de diagnóstico para adecuar mejor la instrucción a la necesidad del alumno.
- Es patente la sensibilidad hacia diversas formas de inteligencia.
- El éxito se define en gran medida por el crecimiento personal desde un punto de partida.
- Con frecuencia se estimula a los alumnos a hacer elecciones en función de sus intereses.
- Se proporcionan muchas opciones de aprendizaje en función del perfil personal.
- Se usan múltiples técnicas docentes.
- Las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de los alumnos conforman la instrucción.
- El aprendizaje trata de dar sentido a las habilidades y conceptos básicos.
- Se asignan con frecuencia tareas que presentan opciones múltiples.
- El tiempo se usa de manera flexible y en función de las necesidades del alumno.
- Se proporcionan materiales variados.
- Se estudian sistemáticamente perspectivas diversas de los sucesos e ideas.
- El profesor ayuda al alumno a desarrollar sus potencialidades ya afianzarse en el aprendizaje.
- Los problemas se resuelven con la participación de todos.

- Los alumnos trabajan con el profesor para establecer objetivos individuales y de toda la clase.
- Se evalúa a los alumnos de muchas maneras.

El profesor hace esfuerzos constantes para responder a las necesidades de los alumnos. Lo guían una serie de principios generales de organización de la clase, en la cual la atención a los individuos que la forman es efectiva, modifica sistemáticamente el contenido, el proceso y el producto., basándose en las aptitudes de los alumnos para trabajar cada tema, material o habilidad particular. También introduce cambios en función de los intereses personales y los perfiles de aprendizaje. Para ello recurre a un conjunto de estrategias docentes y organizativas. (Tomlinson, C. 2003).

Si a pesar de las acciones realizadas en la fase anterior, algunos alumnos continúan mostrando dificultades para aprender y participar, será necesario realizar una evaluación más profunda. Lo que procede es planear el desarrollo de la evaluación psicopedagógica.

EL CONTEXTO SOCIAL DEL APRENDIZAJE

El fundamento psicológico de nuestro enfoque procede principalmente de conceptos interpretados a partir de la obra de Vygostky (1978), en la que se trata la diferenciación desde la perspectiva de que todos somos aprendices y a la enseñanza se la considera como algo que todos y no solo para unos cuantos. Vygostky postula que el potencial humano de aprendizaje se crea socialmente en el proceso de la crianza y la educación y afirma que el índice más importante del desarrollo infantil no es lo que pueda hacer en el presente, *su nivel real*, sino lo que se le puede inducir a hacer con arreglo a nuevas experiencias sociales y aprendizajes, es decir: *el nivel potencial*.

La importancia que atribuye Vygostky al hecho de que los alumnos construyen su entendimiento a través de la experiencia social conlleva múltiples implicaciones en lo que atañe a la labor del docente, pues le convierten, en primer lugar, en mediador del aprendizaje y del entorno de aprendizaje. Esto exige al profesor que sea interactivo con los alumnos y permite a los alumnos ser interactivos entre sí y al mismo tiempo le estimula para ser más analítico respecto a la aparición de necesidades y capacidades de los alumnos.

Señala que la diferencia, o distancia entre el nivel de aprendizaje real y potencial, lo que sabe ahora el alumno y lo que se le puede hacer saber, puede definirse como “zona de desarrollo próximo” (ZDP). Esto hace que el docente vea las funciones y los procesos del alumno en el marco de la ZDP como en estado de maduración; hoy todavía no está completamente aprendido, pero puede estarlo más adelante.

Para pasar del nivel real al potencial, en nuestra condición de alumnos y profesores hemos de ser capaces de pensar sobre nosotros mismos de una manera distinta a lo que somos. Esto se consigue interactuando con otras personas, que saben lo que nosotros no sabemos (profesores).

Para Vigotsky la diferencia estriba en que el *contexto* en el cual se verifica la interacción tiene una importancia decisiva. Sostenía que todo niño tiene, en cualquier dominio, un “nivel de desarrollo real” que es posible evaluar examinando su individualidad, y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio. Denominaba a esa diferencia entre los dos niveles “zona de desarrollo próximo y la definía como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o colaboración con pares más capacitados” (Vigotsky, 1978).

Vigotsky daba a este concepto un sesgo claramente maduracional: La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aún no han madurado pero se hallan en proceso de maduración: funciones que han de madurar mañana, pero que ahora se encuentran sólo en estado embrionario. Esas funciones podrían ser descritas como los “brotes” o las “flores” del desarrollo, más bien que como los “frutos del desarrollo” (Vigotsky, 1978).

La zona de desarrollo próximo tiene mucha importancia en la enseñanza porque implica que el nivel de desarrollo no está fijo, es decir, hay una diferencia entre lo que puede hacer el niño solo y lo que puede hacer con ayuda de un compañero más apto o de un adulto. Esta diferencia se denomina, según Vigotsky, la zona de desarrollo próximo.

Las implicaciones prácticas de este constructo son múltiples y se señala que es tan perjudicial dar enseñanza con un nivel en el que la diferencia entre la edad mental ideal y la actual es muy grande, como en donde es demasiado cercana (van Geert, 1994).

Muchos investigadores (Klingler, 1985; Tudge, 1990; Wertsch, 1985) han estudiado la eficacia de esta noción y encontraron que el aprendizaje colaborativo ayuda a la asimilación del conocimiento, ya que es posible platicar las dudas y verbalizar las hipótesis.

El maestro puede practicar la enseñanza precisa, mediante la evaluación de las zonas de desarrollo próximo de sus alumnos y, a través de pistas o la enseñanza colaborativa, brindará a sus alumnos otros niveles de aprovechamiento. (Klingler, K.1999).

Vigotsky también sugería una concepción aparentemente teleológica del proceso de desarrollo, proceso a través del cual se socializa al niño de acuerdo con la cultura dominante. Empleaba la noción de “instrumentos psicológicos” para explicar la revolución evolutiva que lleva de los procesos “naturales” a los procesos mentales superiores. Así el lenguaje, que constituye un instrumento provisto de inmenso poder, asegura que los significados creados lingüísticamente sean significados compartidos, significados sociales. Las palabras que tienen ya un significado para los miembros maduros de un grupo cultural, pasan, a través del proceso de interacción, a tener el mismo significado para los jóvenes del mismo grupo.

La colaboración con otra persona- se trate de un adulto o de un par más capacitado – en la zona de desarrollo próximo conduce así a un desarrollo en forma culturalmente apropiada. (C. Moll, 2001).

Según Vigotsky la sociedad provee al niño con las metas y los métodos estructurados para lograrlas. A este elemento se le llama influencia cultural. El lenguaje fue creado por los seres humanos para regular y organizar el pensamiento, engloba los conceptos que son parte de la experiencia y el conocimiento del ser humano.

Vigotsky extendió el concepto de mediación en la interacción ser humano-ambiente tanto al uso de signos como al de las herramientas. Al igual que los sistemas de herramientas, los de signos, como el lenguaje, la escritura y el sistema numérico, fueron creados por la sociedad a lo largo de la historia humana y cambian de acuerdo con la estructura social y a su nivel de desarrollo cultural. Vigotsky creía que la internalización de los sistemas producidos culturalmente implicaban transformaciones de la conducta y forman un puente entre formas tempranas y tardías de desarrollo del individuo. Así, Vigotsky afirmaba al igual que Marx y Engels, que el mecanismo de cambio relacionado con el desarrollo tiene sus raíces en la sociedad y la cultura. (Klingler, 1999).

Vigotsky opinaba que los niños con deficiencias mentales o físicas debían ser educados con los demás niños, y no con los niños que tenían las mismas deficiencias. Sostenía que si se educaba a niños ciegos, sordos o retardados mentalmente, separados de los niños “normales”, su desarrollo se produciría en forma completamente distinta, lo cual inevitablemente conduciría a la creación de una casta especial de personas.

Vigotsky señalaba que cuando los niños mentalmente retardados no son expuestos durante su instrucción escolar al pensamiento abstracto (porque se les supone capaces sólo de pensamiento concreto), el resultado será la “eliminación [de todo rudimento de pensamiento abstracto que aun estos niños puedan tener]”.

Resulta claro que Vygotsky no entendía que el proceso evolutivo fuese unidireccional, hallándose los niños minusválidos meramente menos desarrollados en el marco de un continuum de desarrollo, sino que creía que el desarrollo podía desplegarse a lo largo de líneas enteramente separadas. Opinaba que ello es especialmente cierto cuando se etiqueta a los niños y se les trata de manera deferente debido a esa etiqueta. “una vez tildado de tonto o de discapacitado, el niño se sitúa en circunstancias sociales completamente nuevas, y todo su desarrollo se despliega en una dirección completamente nueva”. (C. Moll, 2001).

APLICACIÓN DE LA EVALUACION PSICOPEDAGOGICA CONJUNTAMENTE CON EL PROFESOR DE AULA REGULAR.

La *evaluación psicopedagógica* es el proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos.

Los principales aspectos que se consideran al realizar la evaluación psicopedagógica son: el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas. (Normas de IRRAC, 2009)

El maestro de apoyo conjuntamente con el maestro de grupo definen qué personal del servicio de apoyo participa en este proceso y lo convocan a una primera reunión. Algunas de las consideraciones en este proceso son las siguientes:

- ❖ Definir el procedimiento más adecuado para realizar la evaluación, así como la selección de los instrumentos por aplicar, atendiendo a las características particulares de cada alumno; es decir, no todos los alumnos requieren ser evaluados en todas las áreas, ni con todos se aplican los mismos instrumentos.
- ❖ Orientar la evaluación con una perspectiva pedagógica, que requiere un trabajo estrecho entre el equipo de apoyo, el maestro de educación regular y la familia, para integrar la información suficiente sobre el proceso educativo por el que atraviesa el alumno: sus capacidades, estilos y ritmo de aprendizaje, dificultades para apropiarse de ciertos conocimientos escolares, actitudes, intereses y conducta, entre otros.
- ❖ Privilegiar la observación directa del desempeño cotidiano del alumno dentro del aula y en actividades realizadas en otros espacios del contexto escolar.
- ❖ Considerar que los instrumentos empleados varían de un alumno a otro, dependiendo de las necesidades individuales. Éstos pueden ser:
 - Guías de observación dentro del aula y en diversas actividades escolares.
 - Entrevistas a maestros, familiares y alumnos.
 - Evidencias tangibles: diarios, trabajos y cuadernos del alumno.
 - Diseño de actividades específicas que permitan evaluar las competencias curriculares de los alumnos.
 - Pruebas estandarizadas.
 - Cuestionarios.
- ❖ Considerar el uso de instrumentos formales, de los que se tenga conocimiento de cómo se utilizan e interpretan, mismos que aporten información útil que destaque las potencialidades y cualidades del niño, el nivel en el que realiza una tarea por sí mismo y lo que hace con apoyos. Los instrumentos formales empleados deben estar estandarizados para la población a la que se le apliquen.
- ❖ Prever que en algunos casos, para completar la evaluación, será necesaria la participación de especialistas externos a la escuela, como audiólogos, oftalmólogos

y médicos especialistas, entre otros, para obtener información que determine los apoyos específicos. En estos casos se sugiere que el servicio de apoyo acuerde con el personal directivo de la escuela para designar al o los responsables de establecer el contacto con las instancias externas y dar seguimiento.

El proceso de evaluación psicopedagógica no concluye sino hasta interpretar los resultados, lo que es posible a través de un proceso de análisis, interrelación e integración de la información obtenida en cada uno de los procedimientos y técnicas utilizados, para dar una idea global e integral del alumno, del contexto en donde se desarrolla. Por ello, el maestro de apoyo en vinculación con el maestro de grupo convocan a todos los participantes en el proceso de evaluación psicopedagógica, incluida la familia, a una segunda reunión; en donde se elabora el *informe de evaluación psicopedagógica* el cual «recupera la información obtenida en la evaluación psicopedagógica, se precisan las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos y se definen los recursos/apoyos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que se necesitan para que el alumno que presenta necesidades educativas especiales logre los propósitos educativos». (NORMAS DE IRRAC, 2006).

El informe de evaluación psicopedagógica es redactado conjuntamente por el maestro de apoyo y el maestro de grupo; permanece en el salón de clases, el maestro de apoyo conserva una copia en el aula de recursos, para ser consultado por cualquier otro integrante del equipo.

ELABORACION Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA CONJUNTAMENTE CON EL PROFESOR DE AULA.

A partir del informe de evaluación psicopedagógica, es necesario describir los apoyos que la escuela en su conjunto, el maestro de grupo, el equipo de apoyo y/o la familia ofrecerán para dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno. Para elaborar la propuesta curricular adaptada se deben tomar en cuenta las necesidades principales del alumno, identificadas en la evaluación psicopedagógica, así como la planeación que el maestro tiene para todo el grupo.

La propuesta curricular adaptada es la herramienta que permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta necesidades educativas especiales para lograr su participación y aprendizaje, por lo que su elaboración y seguimiento es indispensable. Incluye la planeación de los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos o curriculares que se ofrecen para que el alumno logre los propósitos educativos. En el caso de los recursos curriculares la propuesta debe partir de la planeación que el maestro tiene para todo el grupo, basada en los planes y programas de estudio vigentes para educación inicial, preescolar, primaria y secundaria según sea el caso. (SEP, 2006).

La propuesta curricular adaptada es un instrumento necesario para organizar y dar seguimiento al trabajo que la escuela y los maestros de grupo, con apoyo del servicio de educación especial, realizan con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En el caso de los alumnos que requieren de adecuaciones curriculares significativas, es decir, en los contenidos o propósitos educativos, es un instrumento indispensable para tomar decisiones respecto a su promoción.

a) Elaboración de la propuesta curricular adaptada

La propuesta curricular adaptada es elaborada por el maestro de grupo y el maestro de apoyo; participan la familia del alumno y el personal del equipo de apoyo que se incluyó en el proceso de evaluación psicopedagógica.

Algunas consideraciones que es necesario especificar en la elaboración de la propuesta curricular adaptada son las siguientes:

- ❖ Partir del informe de la evaluación psicopedagógica y de la planeación del maestro de grupo.
- ❖ Definir los ajustes que requiere hacer la escuela en su organización, para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos y brindar los apoyos específicos que requieren:
- Definir las adecuaciones de acceso y los responsables para darle seguimiento, en caso de ser necesarias: en las instalaciones de la escuela y el aula y, si se requiere, especificar el tipo de ayudas personales o técnicas que necesita el alumno en su

proceso educativo, estableciendo las acciones necesarias para obtenerlas (dentro de la escuela y en el contexto socio-familiar).

- Definir las adecuaciones curriculares que es necesario realizar en la metodología y en la evaluación, así como en los contenidos y en los propósitos en el caso de los alumnos que requieren adecuaciones curriculares significativas.
- ❖ Determinar la participación de la familia o tutor del alumno:
 - Especificar los apoyos que la familia o tutor ofrecerá al alumno, estableciendo compromisos.
 - En su caso, definir la información y la orientación que recibirá la familia por parte del equipo de apoyo y de la escuela.
- ❖ En caso de ser necesario, determinar las ayudas específicas que se le brindarán al alumno por parte del personal del servicio de apoyo:
 - En las actividades académicas.
 - En el aula de recursos.
 - Fuera de la escuela (apoyos complementarios o extracurriculares).
 - Acordar los compromisos que asumen los involucrados.
 - Establecer las fechas en las que se revisarán los avances del alumno y se realizarán los ajustes necesarios.

Al final de su elaboración, es importante informar al alumno sobre el tipo de apoyos que recibirá, quién se los dará y en qué momento.

El documento de la propuesta curricular adaptada, una vez elaborado, *permanece con el maestro de grupo* como una herramienta para su planeación cotidiana y será necesario que el personal del servicio de apoyo cuente con una copia. (SEP, 2006).

Las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación básica señalan que el informe de evaluación psicopedagógica, así como la propuesta curricular adaptada y los avances sobre la misma, son documentos necesarios para los procesos de acreditación y traslado de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. (NORMAS IRRAC, 2006).

En el caso de los alumnos que requieren de adecuaciones curriculares significativas, es decir, de adecuaciones en los contenidos y propósitos educativos, la elaboración, desarrollo,

seguimiento y evaluación de la propuesta curricular adaptada es indispensable, pues como se señaló anteriormente será el referente al momento de tomar decisiones relacionadas con su promoción.

b) Puesta en marcha de la propuesta curricular adaptada

La puesta en marcha de la propuesta curricular adaptada está a cargo del maestro de grupo, sin embargo, el maestro de apoyo también participa y, de esta manera, ambos evalúan permanentemente el impacto de los apoyos en el alumno que presenta necesidades educativas especiales: si se han realizado, si son suficientes, si se alejan del acuerdo establecido en la propuesta curricular adaptada o si se requiere modificarlos. El resto del personal del servicio de apoyo mantiene vinculación con el maestro de grupo y el maestro de apoyo en relación con los casos donde, de acuerdo con su especialidad, se ofrece apoyo específico.

Cuando el maestro de grupo realiza su planeación de clase (diaria, semanal, mensual, bimestral) describe, con asesoría del personal del servicio de apoyo, los recursos específicos que ofrecerá al alumno que presenta necesidades educativas especiales y/o discapacidad, basándose en lo establecido en la propuesta curricular adaptada; es importante que ésta se tenga como referente al momento de hacer las adecuaciones para que se consideren en la planeación cotidiana del maestro con el fin de asegurar la participación y el aprendizaje del alumno. (SEP, 2006).

En caso de ser necesario y de que se considere en la propuesta curricular adaptada, el personal del servicio de apoyo puede participar directamente en actividades como:

- ❖ *Actividades académicas.* La participación del personal del servicio de apoyo en estas actividades tiene la finalidad de que el maestro de grupo, de educación física, de música u otro, observe los apoyos que se brindan al alumno para que él los incorpore a su práctica docente; en este sentido, el personal de este servicio:
- Apoya específicamente al alumno que presenta necesidades educativas especiales, en clases impartidas por el maestro de grupo, de educación física, de música, etcétera.

- Trabaja en binas, tríadas o pequeños equipos donde se integra al alumno que presenta necesidades educativas especiales.
- Imparte clases *conjuntamente con el maestro de grupo* para monitorear los apoyos que se ofrecen a ciertos alumnos.
- Observa la intervención pedagógica que el maestro de grupo ofrece al alumno integrado, con la finalidad de monitorear el desarrollo e impacto de las adecuaciones curriculares.
- ❖ *Aula de recursos.* Es el espacio con el que cuenta el servicio de apoyo dentro de la escuela de educación regular para entrevistar y trabajar con la familia de los alumnos y con los maestros; en este espacio se cuenta con material didáctico para ser utilizado con maestros y alumnos que presentan necesidades educativas especiales. El personal del servicio de apoyo trabaja en este espacio directamente con los alumnos, *sólo en casos específicos*, para responder a necesidades particulares de algunos alumnos, mismas que están establecidas en la propuesta curricular adaptada; por ejemplo, alumnos con hipoacusia para adiestramiento auditivo y/o articulación; alumnos ciegos para que dominen el ábaco Crammer; alumnos con discapacidad motora para establecer un tablero de comunicación. Es necesario valorar el momento en que el alumno asistirá al aula de recursos, evitando que afecte lo menos posible el desarrollo en a sus asignaturas básicas.
- ❖ *Fuera de la escuela (apoyos complementarios o extracurriculares).* En caso de que el alumno requiera apoyos complementarios o extracurriculares, el servicio de apoyo sugiere a la escuela y a la familia las instancias o instituciones pertinentes, estableciendo vinculación con ellas y dando seguimiento para implementar los apoyos sugeridos dentro de la escuela. Por ejemplo, algún servicio de rehabilitación física para un alumno con discapacidad motora que ayude establecer las posturas más adecuadas o los apoyos físicos que requiere; atención psicológica para apoyo emocional del alumno o la familia; servicio médico (optometrista, audiólogo u otro) para definir el tipo de apoyos específicos requerido por el alumno (graduación de lentes, lupas, contrastes, auxiliares auditivos, etcétera); participación de los alumnos con aptitudes sobresalientes en proyectos o actividades extracurriculares en otras instancias educativas (universidades, centros de ciencia, museos, entre otros).

c) Seguimiento y evaluación de la Propuesta Curricular Adaptada

El personal de la escuela de educación regular, conjuntamente con el personal del servicio de apoyo y la familia o tutores, realizan una evaluación continua de la propuesta curricular adaptada; por ello, es importante hacer un registro sistemático, para que, al final del ciclo escolar, se cuente con un informe sobre los avances en dicha propuesta. La finalidad de la evaluación continua es saber si los apoyos ofrecidos al maestro de grupo, la familia y el alumno han dado respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno; siempre que sea necesario deberán replantearse dichas ayudas.

Para decidir si el alumno acredita o no el ciclo escolar es fundamental basarse en el “acuerdo 200” por el que se establecen las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal (Diario Oficial, 14 de septiembre de 1994) y en las Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, oficiales y particulares, (NORMAS DE IRAC, 2009), que señalan que los avances en la propuesta curricular adaptada, sobre todo en aquellos casos en que se requieran adecuaciones curriculares significativas, es decir, en contenidos o propósitos, es el principal sustento para definir la acreditación y promoción de los alumnos. (OGSEE, 2006).

SENSIBILIZAR, INFORMAR Y ORIENTAR A LOS PADRES DE FAMILIA ACERCA DE LA INTEGRACION EDUCATIVA Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE SUS HIJOS.

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. (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, ART.41)

Son obligaciones de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

I.- Hacer que sus hijos o pupilos menores de edad, reciban la educación preescolar, la primaria y la secundaria; (Ley General de Educación, Artículo 66)

II.- Apoyar el proceso educativo de sus hijos o pupilos, y

III.- Colaborar con las instituciones educativas en las que estén inscritos sus hijos o pupilos, en las actividades que dichas instituciones realicen. (*Fracción reformada DOF 10-12-2004*)

Si queremos comprender el desarrollo personal de cualquier individuo nos vemos obligados a preguntar por el contexto familiar que rodeó sus años de infancia y adolescencia. El hecho de vivir en familia es una constante en nuestra sociedad, y para la mayor parte de los niños y jóvenes, constituye el ámbito social más importante para su desarrollo. La familia como realidad social y psicológica no es una entidad al margen de la sociedad, sino que se transforma a medida que se modifica la sociedad e influye sobre la misma al ritmo en que ésta asume nuevos modos de convivencia y organización. Se genera una influencia mutua entre la familia y la sociedad de la que ésta forma parte.

La formación integral de los alumnos que la sociedad requiere, debe concebirse en el marco de un perfil que a la escuela le corresponde lograr. Ese perfil es completo cuando estructura las funciones, los conocimientos y las competencias que deberán alcanzar los estudiantes, logrando que la educación básica contribuya a la formación de mejores ciudadanos.

Para alcanzar proyectos exitosos es indudable que necesitamos de la participación en el trabajo educativo: directivos, personal administrativo, personal docente, personal de apoyo y por supuesto, alumnos y padres de familia, pues sin unidad difícilmente llegará a un buen fin cualquier proyecto, por magnífico que éste sea.

El logro del perfil supone una tarea compartida, en lo concerniente al ámbito del conocimiento, del logro de competencias y en la formación de ciudadanos.

Para ello es necesario formar, fomentar y practicar valores universales.

La formación de valores se da principalmente en casa, es ahí en donde tienen sus cimientos, es la escuela la encargada de reforzar esos valores, no sólo de manera teórica, sino y, de manera más importante, en la práctica. (SEP, 2008).

La escolaridad obligatoria ha constituido una máquina formidable de desposeer a los padres de su poder educativo, para «hacer pasar por el aro» a los buenos creyentes, luego a los buenos ciudadanos, más tarde a los buenos trabajadores y a los buenos consumidores. El niño ha dejado de pertenecer a su familia. La ley obliga a los padres no sólo a atender a la educación de sus hijos, sino a ceder una parte a la escuela. Con el transcurso de las modificaciones de las leyes escolares, las cosas se dicen de un modo menos cruel, los textos dan a los padres más derechos: derecho a entrar en la escuela, a estar informados,

asociados, a ser consultados; derecho a participar en la gestión de las instituciones. (Perrenoud,1994).

La escuela se ha vuelto obligatoria porque los niños no tenían ganas de ir de forma espontánea, ni los padres necesidad de confiarle a sus hijos. Preferían que se quedaran con ellos, sobre todo para hacerlos trabajar desde la edad más temprana. La escolarización obligatoria ha arrancado a los niños de su familia, desde los seis años, por razones más o menos honestas. Por un lado, se trataba de garantizar su aprendizaje, protegerlos de la explotación, el maltrato y la dependencia. Por otro lado, el propósito era moralizar su educación, mediante la educación cívica, la higiene, la disciplina, pero también normalizarla, empezar por el aprendizaje de una lengua escolar que no era la lengua hablada en la familia en el día a día.

Si la obligación persiste, parece manifestarse en el entorno de los niños, como si todos los adultos implicados estuvieran de acuerdo en la necesidad absoluta de ir a la escuela, por lo tanto llegar a la hora, ser educado y estar atento, trabajar bien, hacer los deberes, tener los instrumentos de trabajo, etc. Una persona poco observadora vería, en la relación entre los padres y los profesores, una figura especial de su relación con todos los que se ocupan de sus hijos: peluquero, médico, dentista, dietista, entrenador deportivo, profesor de música o de baile, etc. Imaginaría que los padres, al no tener las competencias o el tiempo necesario para cuidar o educar ellos mismos a sus hijos, delegan gustosamente esta tarea a profesionales más disponibles y cualificados. El diálogo con estos profesionales, una vez se ha definido la tarea, llevaría a la organización de los horarios, las disciplinas que se deben respetar, la buena voluntad que hay que mantener en el niño.

Las relaciones entre padres y profesores funcionan sin duda sobre este modelo: una madre y un profesor de piano pueden debatir sobre la mejor manera de hacer aprender el solfeo a un niño que no tiene ganas, del mismo modo que esta madre puede discutir con una profesora la mejor manera de enseñar a leer al mismo niño.

Pero esto sólo sucede así si hay un acuerdo global entre el programa de la escuela y las intenciones y los valores educativos de los padres. Cuando estos no otorgan la misma importancia que la escuela a los aprendizajes, o no suscriben sus ritmos, sus procesos

disciplinarios-castigos, reprimendas, etc., sus métodos o la relación pedagógica instaurada, comprenden enseguida que el diálogo no es igualitario (Montandon y Perrenoud, 1994).

Entre profesores y padres, la relación no es tan sencilla. Los padres no son simples usuarios, no tienen el poder de renunciar a la escolaridad. Los más afortunados o los más hábiles pueden pedir y obtener un cambio de clase o escuela.

La existencia de un sector privado, confesional o comercial, permite elegir su escuela, pero esta libertad a menudo está limitada por el precio de la escolaridad y la implantación geográfica de las escuelas privadas. En la enseñanza pública, únicamente se acepta de forma excepcional un cambio de clase o de institución, por miedo a que los «consumidores de escuela» (Ballion, 1982) no transformen el campo escolar en un mercado abierto.

No podemos entender nada sobre las relaciones entre los padres y la escuela si hacemos caso omiso de la imposibilidad de escapar a lo que Berthelot (1983) ha llamado «la trampa escolar». Que el deber de *informar e implicar a los padres* de ahora en adelante forme parte del conjunto de condiciones de los profesores, y requiera las competencias correspondientes, no debería hacer olvidar que el derecho a la información y a la consulta no hace desaparecer la obligación escolar, que es en cierto modo una forma moderna de volverla soportable, aceptable, mediante padres ellos mismos escolarizados y que rechazan en lo sucesivo que se instruya y que se eduque a su hijo sin consultarles.

El diálogo con los padres es fácil de asumir en lo abstracto, mientras que en el día a día, cuando la confianza no acude en el momento deseado, cuando se choca con prejuicios, sospechas, críticas continuadas o maniobras desleales, la tentación de cerrar el diálogo es muy real.

Son los profesores quienes, en el día a día, encarnan el poder de la escuela, el carácter obligatorio de sus horarios, sus disciplinas, los «deberes» que la escuela asigna, normas de excelencia, de la evaluación y la selección resultantes. Los profesores parecen ser los primeros autores, incluso los responsables, de «lo que la escuela hace las familias» (Perrenoud, 1994)

En primera línea, son ellos quienes están obligados a enfrentarse a la agresividad, a la crítica de los programas, a las palabras severas o irónicas sobre la inanidad de las reformas, a las protestas frente a las exigencias de las escuelas, a las comparaciones injustas entre

instituciones o entre profesores, a las maniobras de personalidades o clanes para ganar el pleito contra toda razón.

Por consiguiente, podemos entender que no todos los profesores viven con alegría el diálogo con los padres. Algunos lo temen o ya no creen en él, heridos por palabras desafortunadas o procedimientos hipócritas. Nadie es responsable de los padres, de todos los padres, incluso las asociaciones más representativas. Nadie puede evitar que algunos, aquellos que no actúan honradamente, perviertan el conjunto de relaciones, alimentando la desconfianza recíproca.

Las relaciones entre grupos pesan sobre los individuos (Doise, 1976, 1979). Los profesores aparecen como portadores, lo quieran, lo sepan o no, de un *poder institucional* que les sobrepasa, e hipoteca sus iniciativas personales. Por otro lado, los padres llevan el peso, de forma individual, de su número y los abusos de una minoría.

Estos cuantos recordatorios demuestran que sería absurdo hacer de las relaciones entre las familias y la escuela una simple cuestión de competencias. Sin embargo, por ambas partes, un aumento de competencias podría ayudar a establecer o mantener el diálogo. Ahí donde las cosas van bien, en general se observa una capacidad bastante grande de cada colaborador para tener en cuenta el punto de vista y los deseos del otro.

Cuando los colaboradores entienden que el diálogo solamente dura si cada uno comprende el punto de vista del otro y no lleva sus deseos más allá de lo razonable, cada uno descubre que la colaboración no sólo es posible, sino productiva, lo cual aumenta la confianza mutua. La escuela, sobre todo cuando es obligatoria, debe relacionarse con todos los niños y todos los padres, en su diversidad, incluso desde el punto de vista de sus capacidades de comunicación y su adhesión al proyecto de instruir a sus hijos. (Perrenoud, 1994).

Estos cuantos elementos de reflexión, recordados demasiado deprisa, bastan para indicar que dialogar con los padres, antes de ser un problema de competencias, es una cuestión de identidad, de relación con el oficio, de concepción del diálogo y del reparto de tareas con la familia. ¿De qué serviría tener competencias para un diálogo del que no vemos ni el sentido, ni la legitimidad? Por el contrario, el control de situaciones permite considerarlos de un modo más sereno, sin ponerse en seguida a la defensiva. La capacidad de comunicarse tranquilamente con los padres no puede bastar para convencer a un profesor para que se

adhiera al origen de semejante diálogo. Esta capacidad le protege por lo menos de la tentación de rechazar o menospreciar este diálogo por la sola razón de que le tiene miedo. Informar e implicar a los padres es pues a la vez una consigna y una competencia.

En el seno de las familias, la escolaridad de los hijos a menudo se vive de un modo muy emocional, entre inquietudes y grandes esperanzas. Incluso cuando el fracaso escolar no amenaza en absoluto al niño, los padres pueden temer por su agotamiento, su socialización, sus relaciones, desarrollar fantasmas respecto a lo que vive en un mundo que escapa completamente a su control: la clase, pero también los pasillos, el patio, el camino a la escuela.

En las relaciones con los padres, una de las competencias más importantes de un profesor es distinguir claramente lo que proviene de su autonomía profesional, asumiéndola por completo, y lo que proviene de momentos en los que debe encargarse de adoptar una política de la educación, los programas, las reglas de evaluación o las estructuras escolares que exigen el momento y la severidad de la selección.

Es importante que el profesor sepa *situarse*, primero ante sus propios ojos, luego frente a los de los padres. La agresividad aumenta cuando alimenta la confusión u oscila entre dos actitudes contradictorias. Puede asumir *globalmente* las grandes orientaciones del sistema educativo y hacer comprender que no es responsable de todo.

Es importante que el hecho de preparar y fomentar reuniones no acumule ineptitudes. Por miedo a verse desbordados, algunos profesores marean a los padres con informaciones y explicaciones y no dejan ningún espacio para el debate. Encerrarse así engendra frustración y agresividad.

Las competencias necesarias de un verdadero profesional consisten más bien en no poner toda su energía en defenderse, en rechazar al otro; sino, al contrario, en aceptar negociar, escuchar y comprender lo que los padres tienen que decir, sin por ello renunciar a defender sus propias convicciones.

Se podría insistir en todo lo que está en juego a través del niño, considerado como *gobetween*, intermediario, mensajero y mensaje entre la familia y la escuela, dos universos entre los cuales él viene y va. A este propósito, he intentado mostrar que lo esencial de la relación entre las familias y la escuela no tiene lugar en las reuniones cara a cara, sino más bien en las informaciones, los puntos de vista, los deseos, las órdenes y las quejas que

circulan cada día entre los profesores y los padres *a través del niño*, mensajero y *go-between*, a merced de lo que presenta y cuenta de una parte y la otra (Perrenoud, 1994).

La mejor manera de tener en cuenta al beneficiario es hacerlo participar, hemos definido a los padres como uno de los beneficiarios importantes del quehacer de la escuela. Las características de las familias y la dificultad de que la escuela se adapte a estas características, a menudo son causas importantes de los problemas. Por eso en educación básica no se puede entender la calidad sin una activa participación de los padres de familia, que debe ser propiciada por la escuela como un todo y por cada uno de los maestro con los padres de sus alumnos.

Muchas escuelas han sido instaladas y construidas gracias a las gestiones y al esfuerzo comunitario. La educación de los hijos es, en todo el país, uno de los logros más valorados por los padres de familia. Por eso, los padres de familia y la comunidad constituyen un excelente aliado de la escuela, del director y sus maestros, para lograr sus objetivos. Padres, comunidad y maestros tienen metas comunes. Si consideramos que escuela, comunidad y padres de familia pretenden lo mismo, estaremos de acuerdo en que el trabajo conjunto para lograr estos objetivos producirá mejores y mayores resultados que el esfuerzo aislado de una de las partes. (Schmelkes, 1992).

Una vez incorporado el servicio educativo en una comunidad, la escuela se vuelve parte de la vida de la misma. Los tiempos de las familias que tienen a sus hijos en la escuela giran, en gran parte en torno ella. En muchos casos, los padres de familia tienen que invertir una parte importante de su ingreso para asegurar que sus hijos tengan los uniformes y los útiles necesarios para seguir exitosamente su proceso escolar. En muchas comunidades del país, los padres prescinden además del ingreso o del apoyo del trabajo de los hijos en sus tareas. Pero la escuela también se hace presente en la comunidad de muchas maneras. En muchas comunidades, el maestro juega un papel importante. Los padres de familia también se manifiestan de formas muy importantes en la escuela, e imprimen a cada escuela un sello especial. Ellos tienen expectativas respecto de la escuela, tienen una concepción de cómo debe funcionar una escuela, tiene sus propias exigencias respecto a lo que deben aprender sus hijos. Tienen también una idea, comunitaria, cultura, de lo que significa la relación entre el maestro y los alumnos: de cómo deben ser tratados los alumnos en el aula, de cómo se les debe enseñar, de cómo debe guardarse la disciplina.

Estas expectativas se convierten en exigencias, en demandas, cuando las cosas no marchan como ellos desean, o cuando la escuela no opera de acuerdo con sus demandas y exigencias de los padres de familia se hacen presentes en la escuela para que la escuela sea de una determinada forma, para que opere de una determinada manera. Cuando la comunidad en la que se trabaja está bien organizada, cuando sus organizaciones operan, cuando la sociedad de padres de familia es un organismo vivo, estas exigencias se presentan en forma comunitaria, y adquieren con ello una fuerza muy grande. (Schmelkes, 1992).

Las familias tienen grandes contribuciones que hacer a la educación de sus hijos e hijas. Las alianzas sólo pueden ocurrir cuando tanto los profesionales de la educación como las propias familias respetan esta contribución y comprenden el rol que pueden jugar para hacer de esto una realidad. Un punto de partida es el reconocimiento de una serie de formas que puede adoptar dicha contribución:

- El derecho a una familia. Al considerar las necesidades de los niños y niñas, la educación inclusiva parte de un reconocimiento de los derechos de los niños, tal como se establecen en la Convención sobre Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Esto implica el reconocimiento de los derechos básicos de los niños y niñas a un hogar, a una familia y a pertenecer a una comunidad local. En particular, esto significa que los sistemas educativos han de evitar las situaciones en que los niños y niñas son separados de sus familias y comunidades para recibir una educación.
- La inclusión en la familia. El derecho a tener una familia sólo tiene sentido si se incluye plenamente al niño o niña en el seno de esa familia. Si el objetivo es que se incluya a los niños y niñas en la sociedad, es necesario que esto comience en su propia familia. Más aún, el acceso a las experiencias cotidianas en el contexto del hogar es esencial para el pleno desarrollo de un niño. Sin embargo, es común que las familias experimenten una gran desazón cuando saben que su hijo o hija tiene algunas dificultades específicas, lo que puede originar problemas en su relación con el niño o niña. Las escuelas y otras áreas del sistema educativo pueden estimular el contacto entre esa familia y otras, o entre la familia y la escuela con el fin de reducir el estrés, reconstruir sus esperanzas y capacitar al niño o niña para que participe de la vida familiar.

- Apoyo al desarrollo y aprendizaje del niño o niña en su hogar. Los niños aprenden mejor cuando hay armonía entre las expectativas y las oportunidades de aprendizaje en la escuela y el hogar. Cuando los padres y los maestros trabajan juntos, el desarrollo del niño puede apoyarse y sus necesidades pueden satisfacerse más plenamente.

También hay maneras simples de promover el desarrollo de los niños mediante el reforzamiento de sus experiencias de aprendizaje en el entorno natural de su hogar, a través del estímulo del juego, y de un contacto social más amplio. El sistema educativo puede apoyar a las familias para que ofrezcan oportunidades educativas apropiadas a sus hijos e hijas.

- Cooperación con la escuela para compartir el conocimiento sobre el niño o niña. Las familias tienen conocimiento acerca del desarrollo de su hijo o hija que es muy valioso para comprender sus necesidades educativas. Este conocimiento incluye información sobre su desempeño en el hogar y la comunidad, sobre su desarrollo, así como de sus deseos y puntos de vista. Los profesionales –en particular los maestros que trabajan solamente en la escuela – no pueden adquirir fácilmente este conocimiento sin la ayuda de la familia. Para compartir este conocimiento, se puede estimular a las familias para que, por ejemplo, mantengan un diario con observaciones, comentarios acerca del progreso del niño, consejos o simplemente “cosas que recordar”. Este conocimiento permite una mejor planificación así como también una mejor comprensión del desarrollo del niño o niña.
- El derecho a contribuir. El sistema educativo puede reconocer que las familias tienen derecho a participar en las decisiones que involucran a sus hijos e hijas, aunque este derecho no esté protegido por la legislación. Por ejemplo, se puede invitar a los padres a participar en reuniones de la escuela, donde se discutirá la situación de su hijo o hija.

Esto asegura que las decisiones se tomen con toda la información disponible. También permite a la familia abogar por los derechos de su hijo o hija durante el proceso de toma de decisiones. Se puede, asimismo, estimular a la familia a que participe en reuniones y talleres comunitarios para desarrollar habilidades de

liderazgo, lo que les capacita para hacer lobby a fin de lograr comunidades más inclusivas.

- Las responsabilidades de los padres. Aún cuando existe un reconocimiento creciente de que los padres, las familias y las comunidades tienen derecho a participar en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas, también existe el deber y la responsabilidad de que todos los involucrados con los niños aseguren que los derechos del niño sean protegidos. Las familias pueden abogar por los derechos de sus hijos e hijas, pero a veces existen circunstancias en que los deseos de la familia y los intereses del niño son diferentes. Los sistemas educativos deben encontrar la manera de involucrar a las familias sin que este tipo de conflicto surja a menudo, así como de manejarlos cuando éstos surjan. (UNESCO, 2004).

Por tal motivo se mencionan acciones específicas en relación al apoyo que se brinda a los padres de familia:

- Se trabaja colaborativamente con el personal de las escuelas de educación regular en la sensibilización de las familias de toda la escuela para: dar a conocer las condiciones y características de la población con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes integrada; lograr aceptación, respeto y flexibilidad ante la diversidad; y promover un cambio de actitud ante el desarrollo de acciones de atención a la población integrada en un marco de trabajo colaborativo, de corresponsabilidad y compromiso, ofreciendo una respuesta educativa pertinente.
- Conjuntamente con el personal de la escuela, se propicia la participación de las familias en el proceso de identificación de los apoyos que requieren los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.
- Junto con los maestros de grupo, se orienta a las familias sobre los apoyos específicos que requieren algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, garantizando que los apoyos específicos que se ofrecen en la escuela se brinden en el hogar.
- Se orienta, a las familias que requieran de un apoyo específico ante situaciones que estén obstaculizando el proceso de integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

CAPÍTULO 3

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

PROPOSITO GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL:

Favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo a niñas, niños y jóvenes que presenten Necesidades Educativas Especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad, discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo y/o aptitudes sobresalientes, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita la formación y el desarrollo de sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

PROPOSITO DE USAER:

Proporcionar a los maestros de educación básica los recursos de actualización y el apoyo necesario para mejorar la atención de los alumnos y alumnas en situación de necesidad educativa especial principalmente aquellos que presentan alguna discapacidad o aptitud sobresaliente y promover la participación de las madres y padres de familia en la atención y educación de sus hijos, mediante acciones de sensibilización y orientación favoreciendo con ello la integración educativa.

OBJETIVO:

Proponer, construir y diversificar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan apoyar el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes de los alumnos y alumnas en situación de necesidad educativa especial asociada a la discapacidad para lograr una integración educativa y socio-laboral exitosa.

FUNCIONES

- ✓ Desarrollar un plan de trabajo anual. (PAER)
- ✓ Asesorar al profesor de grupo durante todo el ciclo escolar sobre todas las acciones a seguir en el proceso de integración educativa de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.
- ✓ Detectar necesidades de la escuela, alumnos y personal para buscar las acciones pertinentes que favorezcan el proceso de integración educativa.
- ✓ Realizar un diagnóstico de aula conjuntamente con el profesor de grupo.
- ✓ Elaborar y aplicar una programación de aula diversificada de manera conjunta con el profesor de grupo.
- ✓ Elaboración de la evaluación psicopedagógica y de su informe final para la detección más precisa de las necesidades del alumno.
- ✓ Elaboración, aplicación y evaluación de la propuesta curricular adaptada conjuntamente con el profesor de grupo.
- ✓ Sensibilizar, informar y orientar a los padres de familia sobre el proceso de integración educativa y las acciones a seguir para dar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumno.

DESARROLLAR UN PLAN DE TRABAJO ANUAL

Se desarrolla un plan de trabajo llamado PAER (proyecto de apoyo a la escuela regular). Su objetivo es plasmar las acciones a realizar durante el ciclo escolar considerando las necesidades de la escuela y poder evaluar el logro de estas al finalizar el ciclo escolar.

REALIZAR UN DIAGNOSTICO DE GRUPO CONJUNTAMENTE CON EL PROFESOR DE AULA REGULAR

Este diagnóstico considera cuatro aspectos importantes:

1. Caracterización de aula
2. Perfil de grupo
3. observación de aula
4. Muestras pedagógicas de los alumnos.

Su objetivo es proporcionar elementos para decidir el tipo de atención que se brindará al grupo así como la diversificación curricular que se realizará en el mismo y la identificación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y/o que requieren de apoyos individuales específicos.

Nos reunimos el profesor de aula regular y el profesor de USAER para revisar y analizar el documento llamado caracterización de aula, en este se identifican las estrategias didácticas que maneja o no el profesor de aula regular, en caso de no hacerlo se habla de los beneficios y los resultados de un cambio de metodología así como las estrategias de evaluación que se utilizan, se hace hincapié en la importancia del vínculo maestro-alumno, alumno-alumno y familia comunidad que proporcionan elementos significativos para comprender las situaciones diversas que se presentan en el aula.

Se habla de la importancia de tener recursos y condiciones de aula adecuados que ayuden al desarrollo de una metodología globalizadora. Todas las acciones que se realizan y las que no se realizan quedan escritas en este documento. (anexo 1)

Seguido de este se realiza el perfil grupal el cual se divide en seis puntos, aquí se apoya al docente para identificar y seleccionar de acuerdo a los planes y programas del grado los conocimientos, habilidades y actitudes que se observarán para caracterizar el aula de las

asignaturas de español, matemáticas u otra, el profesor toma estos contenidos como referencia para evaluar al grupo su competencia curricular, posteriormente, se usa esa evaluación para realizar una descripción de la competencia curricular que se presenta en el aula. Se explica al profesor que una *competencia curricular implica determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación a los objetivos del grado que cursa, también se explican los tres tipos de contenidos que se manejan en el plan y programa que son los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Se realiza una descripción de los canales de percepción los cuales se dividen en dos los estilos de aprendizaje (auditivo, visual y kinestésico) y ritmos de aprendizaje el cual se entiende como la cantidad de experiencias de aprendizaje que demanda el alumno. Seguido de esto se realiza una descripción de los niveles de desarrollo cognitivo que se presentan en el aula, aquí se rescatan los cuatro períodos de desarrollo intelectual que menciona Piaget, período sensoriomotor, preoperacional, operatorio concreto y operatorio formal, se explica al profesor cada una de estos y se revisan las características de cada período según el grado que se está caracterizando.

La Descripción de las inteligencias múltiples es otra parte del perfil grupal, estas son descritas por H. Gardner quien menciona ocho inteligencias, la lingüística, la lógico-matemática, la musical, la espacial, la interpersonal, la intrapersonal, la cinestésica-corporal y la naturalista, estas también se identifican en el grupo y se registran.

Finalmente se realizan conclusiones y sugerencias que se necesiten para complementar la caracterización. (anexo 2)

Durante el proceso de diagnóstico se realizan diversas observaciones al grupo para poder identificar todos estos puntos de la caracterización y el perfil grupal. A su vez se realizan muestras pedagógicas a todo el grupo para identificar la competencia curricular de los alumnos.(anexo 2.1)

PLANEAR Y DESARROLLAR UNA PROGRAMACION DE AULA DIVERSIFICADA CONJUNTAMENTE CON EL PROFESOR DE GRUPO

Para realizar esta planeación se utilizan la caracterización y perfil grupal, analizamos los resultados cualitativamente de estos documentos, los cuales nos sirven para brindar estrategias de intervención en el aula.

Utilizamos el plan y programas de estudio vigentes de Educación Básica del cual se retoman las asignaturas propósitos y contenidos del o los grados a planear.

Cada realidad de la situación de los alumnos se va identificando en la caracterización, lo cual nos lleva a dar alternativas de atención y como primer paso está la Diversificación curricular. La Diversificación curricular es adecuar y enriquecer la currícula con un propósito definido y parte del niño para dar respuesta a sus necesidades. Se retoma la competencia curricular observada en el aula y se seleccionan los propósitos y contenidos de cada grado que se van a trabajar durante un trimestre y se sugiere utilizar diversos contenidos de actividades, utilizar materiales que apoyen al alumno a desarrollar sus habilidades y capacidades, utilizar estrategias didácticas de intervención, organizar los espacios de acuerdo a la necesidad de las actividades, realizar trabajos en equipo, parejas, en grupo o individual, utilizar diversos criterios y opciones metodológicas, una evaluación diversificada y permanente.

A su vez se sugiere utilizar una metodología globalizadora, la cual contempla diferentes contenidos de diferentes asignaturas para un mismo objetivo, utilizando en esta una gran variedad de estrategias, ya que una estrategia es el arte de combinar y coordinar las acciones con miras a alcanzar una finalidad.

Se utiliza una estrategia didáctica la cual debe considerar la dinámica, los recursos y el fin potenciando así un desarrollo integral su objetivo principal es conducir, recuperar o conseguir un propósito el cual nos lleva a producir un aprendizaje significativo, a su vez el resultado nos lleva a la toma de decisiones, la autonomía, la iniciativa, la comprensión etc, por ejemplo la descripción va más allá de un simple dictado, la narración, exposición, explicación y exposición no se limitan a una simple actividad la cual sería una suma, una copia o planas, sino un proceso más complejo. Así se

seleccionan los propósitos y contenidos, trabajando estrategias que produzcan aprendizajes significativos en los alumnos.

Al basarse en una metodología globalizadora se puede manejar una Unidad Didáctica que es una estrategia de planeación, esta surge del interés, necesidad y motivación de los alumnos, se les pregunta que tema o sobre que les gustaría trabajar y ellos opinan según el grado que cursan, por ejemplo las fiestas de cumpleaños, el fútbol, el noviazgo, etc., de ahí se rescatan los propósitos y contenidos de las diferentes asignaturas que se van a trabajar y se engloban para desarrollar estrategias didácticas.

Dentro de la programación de aula el punto importante es enriquecer la planeación con adecuaciones curriculares, estrategias y actividades que apoyen la construcción de aprendizajes del alumno.

Todas estas sugerencias que se brindan quedan registradas en un documento el cual dará cuenta de los apoyos otorgados al docente de aula regular. (anexo 7).

Las adecuaciones curriculares son estrategias que se utilizan cuando un alumno o grupo de alumnos necesita algún apoyo adicional, estas se definen como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales que no quedan cubiertas por el currículo común y las hay de dos tipos, adecuaciones de acceso al currículo y adecuaciones en los elementos del currículo, en la primera podemos hablar de modificaciones en las instalaciones como rampas, barandales, letreros con indicaciones precisas; dentro del aula organizar los espacios el mobiliario etc.

En la segunda se habla de modificaciones que se realizan a los propósitos, contenidos, metodología y evaluación. Algunas de estas adecuaciones pueden ser relativamente superficiales por lo que son las que se establecen en la planeación que se realiza con el profesor. (anexo 3).

ELABORACION Y APLICACIÓN DE LA EVALUACION PSICOPEDAGOGICA Y LA PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA CONJUNTAMENTE CON EL PROFESOR DE AULA.

Una Evaluación Psicopedagógica es un documento donde se rescata información importante acerca de los alumnos de forma individual y este ,junto con la propuesta curricular se realizan cuando a pesar de las adecuaciones en la planeación y la diversificación curricular el alumno sigue mostrando dificultades para aprender, este documento se realiza de forma interdisciplinaria, se habla con los padres para que brinden información relevante sobre características personales del alumno, aspectos de su desarrollo, características de la familia, su entorno expectativas de los padres, aspectos de adaptación, competencia e inserción social con la familia, grados de autonomía y habilidades socio-afectivas.

Con el profesor de aula se revisan los factores que han favorecido u obstaculizado el aprendizaje, de forma conjunta también se rescata el nivel de competencia curricular que presenta el alumno con respecto a los propósitos y contenidos.

Se rescatan ritmos y estilos de aprendizaje del alumno, su desarrollo social, la interacción y su autonomía, por último se sacan conclusiones, los apoyos, sugerencias de intervención y firman las personas que participan en la elaboración del documento.

Posteriormente se reúne todo el equipo que es el maestro de lenguaje, el psicólogo, el trabajador social y la maestra de pedagogía para llegar a un acuerdo de cómo abordar, elaborar y trabajar la propuesta curricular adaptada, de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación. (Anexo 4).

Como paso siguiente se elabora la Propuesta Curricular Individual con el profesor de grupo, en el primer apartado se concentran los datos más significativos que se rescataron en la Evaluación Psicopedagógica como: Necesidad Educativa Especial que presenta el alumno o Discapacidad, sus dificultades, sus habilidades, situación familiar o emocional y si cuenta con el apoyo de algún otro profesional ya sea médico, psicólogo, neurólogo, etc.

En el siguiente apartado se especifican las adecuaciones de acceso que necesita el alumno como son: aparatos especiales, auditivos, rampas, bastón, mobiliario, etc.

En el apartado tres se especifican las adecuaciones curriculares individuales que se hacen. Se escriben las asignaturas se revisa el nivel de competencia del alumno y se desglosan los propósitos y contenidos que se adecuarán de acuerdo a lo que es capaz de hacer el alumno y se escriben las habilidades que se desarrollarán de cada asignatura. Seguido de esto se especifican los criterios de evaluación que se utilizarán, como puede ser de forma individual, grupal, verbal o con otras características y considerar los momentos de evaluación u otros recursos.

También se registra si el alumno recibió apoyo adicional de otros profesionales de manera particular o complementaria.

Al finalizar el ciclo escolar se llena el apartado de resultados obtenidos de acuerdo a los propósitos y habilidades plasmadas en este y se plasman las sugerencias para el maestro que tendrá a cargo el grupo el siguiente ciclo escolar con la finalidad de que se dé seguimiento al trabajo realizado.

Así mismo se establecen compromisos por parte de todos los involucrados para continuar apoyando el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno para el próximo ciclo escolar. (anexo 5).

SENSIBILIZAR, INFORMAR Y ORIENTAR A LOS PADRES DE FAMILIA ACERCA DE LA INTEGRACION EDUCATIVA Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE SUS HIJOS.

Al inicio de ciclo escolar se realiza una reunión informativa con los padres de familia para explicar las funciones de USAER y el trabajo que se realizará a lo largo del ciclo escolar.

Posteriormente se realiza una entrevista de forma individual con cada uno de los padres de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, para tener conocimiento de la situación familiar y emocional en la que el alumno se desenvuelve y saber si parte de eso interfiere en su desempeño escolar, en caso de ser así se explica y sugiere a los padres las alternativas que existen para mejorar y ayudar al alumno.

Dependiendo de la situación o Necesidad Educativa Especial que presente el alumno se dan sugerencias al padre de forma individual, también se brindan estrategias de

apoyo en casa, actividades del hogar, actividades de lectura escritura y del tiempo libre.(anexo 6).

Se orienta a los padres para que investiguen y organicen la exposición de un tema ya que ellos mismos tienen que exponer los temas de interés a todos los demás padres que asistan a las pláticas, se ayuda a organizarlo o prepararlo para su exposición.

Se da orientación a nivel grupal o subgrupal sobre temas que sean de gran necesidad dentro del grupo o grupos, por ejemplo, si en un grupo se está presentando mucha agresividad, se cita a los padres y se aborda el problema para dar soluciones.

Si el alumno requiere de alguna canalización o la ayuda de algún especialista o de otro profesional o alguna institución se da la información necesaria para ayudar al padre de familia a que reciba una mejor atención dentro y fuera de la escuela.

CAPITULO 4

CONCLUSIÓN

La función del psicólogo como maestro de apoyo en educación especial específicamente en el programa USAER es difícil y de suma importancia ya que la mayor parte del trabajo y responsabilidad recae en el profesor de apoyo, y las funciones no se limitan al área de psicología, también se interviene en gran parte en lo pedagógico, dado que se asigna una escuela en la que se permanece durante todo el ciclo escolar para realizar todas las funciones ya mencionadas en el Capítulo 3. Un reto muy grande es la aceptación del trabajo de asesoramiento que se realiza con los profesores de educación primaria específicamente en educación especial ya que cuenta con muchos espacios de intervención para el psicólogo, la falta de personal que cubra las áreas del equipo multidisciplinario propicia que una sola persona sea la que cubre todas estas funciones cuando este trabajo requiere de más profesionales.

A medida que pasa el tiempo las formas de enseñanza aprendizaje van transformándose, cambian y pasan de ser prácticas tradicionales a prácticas mucho más activas, entonces el papel del docente es de mediador. En esta área se realiza una función de suma importancia la cual es necesaria para que se logren las demás, el trabajo de sensibilización que se realiza hacia la comunidad escolar y al docente de aula, que implica, hablar sobre la importancia de la atención a la diversidad, las oportunidades que tienen los alumnos con discapacidad al estar integrados en el aula regular, de los derechos que tienen estas personas así como del compromiso y responsabilidad que este proceso requiere.

El asesorar al profesor implica contar con los elementos teóricos-prácticos que favorezcan la integración educativa de los alumnos en la comunidad escolar, conocer los planes y programas de estudio vigentes del grado en el que el alumno se encuentra para poder sugerir en qué momento se realizarán todas las adecuaciones pertinentes para los alumnos que así lo requieran, asimismo realizar el trabajo directo con el alumno al aula,

acciones que favorezcan su integración dentro de esta, lo cual implica poder realizar un trabajo colaborativo con el docente de aula y todas las personas que intervienen en el proceso como padres de familia y autoridades.

Una de las dificultades enfrentadas, es al manejo teórico-práctico de las diferentes discapacidades, ya que para dar respuesta se buscan alternativas de capacitación, investigación e intervención, lo cual se complica aún más cuando a pesar del trabajo de sensibilización realizado, el docente de aula no acepta el trabajo que realiza la USAER porque consideran que ellos saben qué hacer y no necesitan a nadie que se los diga y que estos niños solo les traen problemas. Lograr que la comunidad acepte a los alumnos con con alguna N.E.E. o discapacidad es otra labor muy importante, así también buscar los recursos para dar una respuesta es un trabajo que requiere de un trabajo de gestión con las autoridades como son el directivo, que a su vez tendrá que trabajar con sus docentes, primero, para que los alumnos sean aceptados en la escuela, al momento de solicitar su inscripción en la institución, segundo, sean incluidos, se tomen en cuenta sus necesidades y se de atención y respuesta a estas.

Toda intervención es un proceso largo y muy complicado, todas las funciones van relacionadas unas con otras, no se puede saltar una, a menos que esto se revise y el mismo proceso nos diga que no hay necesidad de ello. Como por ejemplo después de realizar la evaluación psicopedagógica no siempre es necesario realizar una propuesta curricular individual. Esto quiere decir que hay un seguimiento sistemático en este trabajo, que año con año se revisa, al finalizar el ciclo escolar se elabora un informe final con los resultados que se obtienen.

Dentro de estos resultados que pueden ser que el alumno acceda o no a los propósitos educativos, regularmente se observa que hay situaciones y condiciones de las aulas y los alumnos que no pueden ser resueltas y para lo cual se tiene que buscar las herramientas para dar una respuesta, se considera de suma importancia se tomaran en cuenta en los programas de la carrera, así como la elaboración de programas educativos y el estudio de las diversas discapacidades.

La población NEE y/o discapacidad que hay en el país va en aumento, razón por la cual se considera importante se ubique en un lugar privilegiado al trabajo y estudio de la educación especial, ya que pocas son las personas que tienen una formación en esta área y que el psicólogo es el profesional adecuado siempre y cuando tenga los elementos necesarios, ya que estando en la práctica se puede observar que se carece de muchas herramientas e incluso conocimientos los cuales nunca se vieron a lo largo de la formación o fueron muy escasos.

La práctica educativa en el nivel básico de educación primaria me ha dado la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos y nuevas formas de ver la educación, son una oportunidad para conocer áreas nuevas, se te da la oportunidad de crear, modificar, e implementar tus propias estrategias de intervención durante todo el proceso.

El poder utilizar los conocimientos obtenidos a lo largo de la formación como psicóloga y los que se van adquiriendo a lo largo de la práctica profesional, nos permiten dar forma y sentido a muchas estrategias de intervención, crear situaciones que beneficien a toda la comunidad escolar y principalmente a los alumnos con NEE y/o discapacidad.

Una habilidad que es muy importante desarrollar es la creatividad ya que se diseñan actividades, estrategias de intervención así como diversos materiales didácticos que se utilizan en el trabajo diario dentro de las aulas, los cuales ayudan al alumno a superar sus necesidades educativas, según sean estas, será el tipo de materiales y estrategias utilizados.

Una de las situaciones más interesantes para mí es el trabajo directo con el alumno, el contacto, el estar más cerca de sus pensamientos, emociones y de sus propias necesidades te da la oportunidad de conocer y ofrecer alternativas de vida tanto escolar como socio-adaptativas que puedan ayudar al alumno con o sin discapacidad a ser una persona autosuficiente, con metas, sueños y propósitos para la vida, cumpliendo así uno de nuestros

objetivos principales, desarrollar competencias para una integración favorable en la sociedad.

A su vez esto tiene sus limitaciones porque no puedes intervenir en áreas que no te competen, ya que hay situaciones que no pertenecen al área de pedagogía, por ejemplo funciones del profesor de lenguaje, aún sean temas que un psicólogo conozca y esto obstaculiza el avance del alumno; también se presentan situaciones que están fuera de nuestro alcance, como situaciones médicas, o la falta de elementos teórico-prácticos para intervenir en casos más complicados como multidiscapacidad o enfermedades permanentes que llevan a las personas a una discapacidad para lo cual tiene uno que conocer sobre la enfermedad para saber cómo intervenir.

En ocasiones ni los padres de familia conocen la situación de sus hijos hasta que se inicia todo el proceso de intervención y se les da la orientación. Esta es una de las partes más complicadas de intervención, los padres de familia, ya que su situación es muy difícil, esta población cuenta con familias muy disfuncionales, que presentan problemáticas como, drogadicción, hijos solos, o realizan trabajos informales o ambulante, abandonados por los padres, niños que van sin ningún alimento y donde los abuelos se hacen cargo de ellos, o pasan mucho tiempo en las calles, madres solas y con un nivel de estudios muy bajo, algunos no saben leer ni escribir y la mayoría es población que viene de diferentes estados de la República y rentan en esta zona, lo que implica que no asistan a la escuela por largos periodos, tengan problemas de conducta y de aceptación de los demás compañeros, no realizan tareas, o no trabajan en el aula; y otros padres que no aceptan la condición de sus hijos ya sea una discapacidad o problemas de aprendizaje. Con todas estas problemáticas una de las funciones que se realizan es dar respuesta a estas necesidades que vienen acompañadas de situaciones personales, para lo cual se dan alternativas a los padres para que busquen la mejora de sus condiciones y las de sus hijos, estas son diferentes y dependen de las características y la situación particular de cada alumno.

Si bien el trabajo del psicólogo dentro de las instituciones que brindan apoyo a la educación y todos los problemas los cuales giran en torno a ella, es plurifuncional, esto no representa la devaluación del trabajo del psicólogo, más bien es una forma de resaltar la capacidad adquirida dentro de la formación profesional para poder adaptarse al ritmo de vida y a las condiciones de trabajo que se vayan presentando.

Así mismo se considera importante tomar en cuenta la educación especial dentro de la formación del psicólogo educativo, ya que la demanda cada vez es mayor, y las herramientas obtenidas en esta área, son pocas, esto implica buscar alternativas de capacitación para poder dar respuesta a las necesidades de una institución educativa donde el psicólogo es uno de los principales promotores de prácticas educativas que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El psicólogo juega un papel fundamental en el desarrollo del ser humano, razón por la cual se considera aún más importante su participación, la intervención se enfoca a eliminar barreras para el aprendizaje, como el dejar de ver al alumno como alguien que no puede o que tendría que ser reprobado por su discapacidad u otra necesidad educativa que no le permita acceder a la currícula del grado, y donde el psicólogo se involucra, revisa la relación cognitivo-socioafectivo de estos alumnos y brinda soluciones de trabajo al docente que permitan al alumno acceder a los propósitos educativos y orientación a los padres de familia para favorecer su inclusión en la comunidad escolar.

Por último, la formación del psicólogo en diferentes disciplinas no solamente es bueno, también le favorece, extiende sus campos de trabajo e intervención, dadas las necesidades que en la actualidad el ser humano va presentando en diferentes momentos de su vida, en donde están involucrados los avances tecnológicos, científicos, educativos, morales y afectivos los cuales cambian drásticamente la vida de las personas y para lo cual se requiere de profesionales que ayuden a mejorar las condiciones de vida de los individuos.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial. (2003) *Integración Educativa*. Prácticas en el aula. Informe resumen. Editor Cor J.W. Meijer, Director de Proyectos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
- Bermeosolo J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula*. México. Alfaomega.
- Blanco, R. (1992). *Las Necesidades Educativas Especiales en la escuela ordinaria*. España. Centro nacional de recursos para la educación especial.
- Blanco, R. (1996) *Modelos de apoyo y asesoramiento*. UNESCO. Chile.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1993) *Ley general de Educación*.
- Castañeda T. (2007). USAER Un modelo de educación para niños con Necesidades Educativas Especiales. México. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Tesina de Licenciatura en Psicología.
- Cazau P. (2001). *Estilos de aprendizaje. Generalidades*.
http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm En línea.
- Coll C. (1995). *Psicología y currículum. Una aproximación Psicopedagógica a la elaboración del Currículum Escolar*. México. Paidós.
- Daniels H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. España. Paidós.
- Frola P. (2004). *Un niño especial en mi aula*. México. Trillas.
- Flandes R. (2001). *La intervención Psicopedagógica en la determinación de Necesidades Educativas Especiales en la Unidad de Servicios de apoyo a la educación regular*. México. UNAM, Facultad de Filosofía y letras. Tesina de Licenciatura en Pedagogía.

García, I. Escalante, I (2000). *La integración educativa en el aula regular*. México. SEP. Cooperación española.

Gómez, M. Villareal, B (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.

Herrera E. Galaviz L. (2006). *Las estrategias de intervención de la unidad de servicios de apoyo a la escuela regular en niños con necesidades educativas especiales*. México. UNAM, Facultad de Estudios superiores Zaragoza. Tesis de licenciatura en Psicología.

Kaufman, K. Vadillo, C (2000). *Psicología cognitiva: estrategias en la práctica docente*. México. Mc graw-hill

Moll L. (2001). *Vigotsky y la Educación*. Buenos Aires. Aique.

Morales B. (2000). *El papel del Psicólogo en las Unidades de Servicio de Apoyo a la educación Regular (USAER)*. México. Facultad de Psicología. Tesis de Licenciatura en Psicología.

O'brien, T. Guiney (2005) *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. México. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.

Palacios, C. Monroy A. (1992) *Programa de Estudios Psicología Educativa. Análisis y Diseño. Intervención y Evaluación Nivel Individual 4° y 5° Semestre*. México. ENEP Zaragoza.

Piaget, J. (1971) *Seis estudios de Psicología*. Barcelona. Barral Editores.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Grao.

Rigo E. (2006). *Las dificultades de aprendizaje escolar. Manual práctico de estrategias y toma de decisiones*. Barcelona. Ars Médica.

Ruiz, A. (1996). *Guía técnica para el área de pedagogía*. Proyecto CAS. México. SEP.

Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.

SEP-CONAFE. (1995). *Manejo de grupos multigrado*. México. CONAFE.

Secretaría de educación pública (2000). *Antología de educación especial*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración educativa*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los servicios de Educación Especial*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Experiencias Escolares Exitosas*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Normas específicas de control escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regularización y Certificación para escuelas de Educación Básicas, oficiales y particulares incorporadas al sistema Educativo Nacional*. México. SEP.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2010). *Fortalecimiento para docentes. Habilidades Intelectuales*. Curso-taller. México. SNTE.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2010). *Fortalecimiento para docentes. Competencias Didácticas*. Curso-taller. México. SNTE.

Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada*. Biblioteca para la actualización del maestro México. SEP.

Woolfolk A. (1996). *Psicología Educativa*. México. Prentice Hall.

Zabala, A. Arnau, L. (2008). *11 ideas clave, como aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Grao.

ANEXO 1

CARACTERIZACION DE AULA

1. DATOS GENERALES

ESCUELA: _____
 GRADO Y GRUPO: _____ CICLO ESCOLAR: _____
 FECHA DE INICIO: _____ FECHA TÉRMINO: _____

| ESTRATEGIAS DIDACTICAS | OBSERVACIONES |
|---|----------------------|
| ¿Se organiza a los alumnos en equipo? | |
| ¿Se organiza a los alumnos en equipos heterogéneos? | |
| ¿Cómo se fomenta la confrontación de ideas, explicaciones e hipótesis entre los alumnos? | |
| ¿De que manera se fomenta la elaboración y resolución de problemas en forma grupal? | |
| ¿Se fomenta la elaboración de productos en el aula por parte de los alumnos? | |
| ¿Se toma en cuenta los contenidos y temas de interés de los alumnos para proponer actividades? | |
| ¿Se permite que los alumnos propongan las actividades a desarrollar? | |
| ¿Se propician actividades de manipulación de objetos, experimentación o exploración? | |
| ¿Cómo se motiva a los alumnos para que busquen información en fuentes distintas a los libros de texto? | |
| ¿Cómo se evita que los alumnos repitan memorísticamente la información que aprenden en el aula? | |
| ¿Se aprovechan los diferentes talentos y habilidades de los niños para trabajar cooperativamente? | |
| ¿Qué tipo de actividades de lectura, recreativa y juego se propician en el aula? | |
| ¿Cómo se utilizan los recursos disponibles en la escuela para enriquecer las actividades de los alumnos? | |
| ¿Se globaliza el proceso de aprendizaje enseñanza? | |
| ¿Los contenidos y actividades desarrollados en el aula toman en cuenta los diferentes niveles de desarrollo de los alumnos? | |
| ¿Se propicia que los alumnos por iniciativa propia organicen actividades dentro y fuera del aula? | |
| ¿Cómo se retroalimentan y enriquecen los planteamientos de los niños? | |
| ¿Se respeta el tiempo que los alumnos requieren para terminar una actividad? | |
| ¿Se realizan adecuaciones curriculares individuales? | |
| ¿Se promueve la comunicación eficaz dentro del aula? | |

| ESTRATEGIAS DE EVALUACION | |
|---|--|
| ¿Se evalúa con la intención de adecuar los contenidos y las actividades a las características de los alumnos? | |
| ¿Cómo se toman en cuenta las características de los niños para evaluar su desempeño? | |
| ¿Se evalúa de manera permanente? | |
| ¿Se utilizan recursos diversificados para evaluar a los alumnos? | |
| ¿La evaluación se utiliza para retroalimentar al alumno? | |
| ¿Cómo participan los alumnos en su evaluación? | |
| ¿El docente revisa con frecuencia los apoyos que proporciona a los alumnos? | |

| VINCULO MESTRO- ALUMNO | |
|---|--|
| ¿Se toma en cuenta a todos los alumnos independientemente de sus características y rendimiento escolar? | |
| ¿Se trata con respeto y afecto a todos los alumnos? | |
| ¿Se reconocen los logros de todos los alumnos? | |
| ¿Se promueve la perseverancia y autodisciplina entre los alumnos? | |
| ¿Se muestra interés por los sentimientos, valores y creencias de los alumnos? | |
| ¿Cómo se fomenta que los alumnos decidan las reglas que todos deben respetar dentro del aula? | |
| ¿Cómo se propicia que los alumnos negocien entre si cuando surgen conflictos? | |
| ¿Cómo se consideran en las actividades cotidianas los aspectos sociales y psicoafectivos? | |
| ¿Los alumnos se muestran interés por el trabajo escolar? | |
| ¿Muestran confianza, respeto y aprecio por el profesor? | |
| ¿Respetan y valoran a sus compañeros? | |
| ¿Se integran fácilmente al trabajo grupal? | |
| ¿La comunicación entre ellos es fluida? | |
| ¿Los juegos que realizan son incluyentes? | |
| ¿Tienden a concluir las actividades escolares? | |
| ¿Manifiestan sus opiniones y puntos de vista? | |
| ¿Encuentran significativo el trabajo? | |
| ¿Se motiva a los niños para que descubran que todos tienen diferentes talentos, habilidades y dificultades? | |

| CONDICIONES Y RECURSOS DEL AULA | |
|--|--|
| ¿Cuáles son las condiciones que reúne el aula para el proceso aprendizaje-enseñanza se lleve a cabo de manera pertinente? | |
| ¿Las sillas y mesas pueden ser acomodadas de diferentes maneras para diferentes tipos de actividades? | |
| ¿Hay espacios para que los alumnos circulen libremente por el salón? | |
| ¿El salón cuenta con biblioteca o rincón de lectura? | |
| ¿Los libros disponibles son variados y de interés para los alumnos? | |
| ¿Existen materiales didácticos adecuados y a disposición de los alumnos? | |
| ¿La escuela cuenta con huerta, granja, computadoras, televisión, videocasetera, biblioteca, auditorio, sala de usos múltiples, laboratorio etc,? | |

PARTICIPANTES

| FUNCION | NOMBRE | FIRMA |
|----------------|---------------|--------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

ANEXO 2

PERFIL DE GRUPO

1. DATOS GENERALES

ESCUELA: _____
GRADO Y GRUPO: _____ CICLO ESCOLAR: _____
FECHA DE INICIO: _____ FECHA TÉRMINO: _____

2. COMPETENCIA CURRICULAR

EL DOCENTE IDENTIFICARÁ Y SELECCIONARÁ DE ACUERDO A LOS PLANES Y PROGRAMAS DEL GRADO LOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES QUE SE OBSERVARÁN PARA CARACTERIZAR EL AULA

| ASIGNATURA | CONOCIMIENTOS | HABILIDADES | ACTITUDES |
|-------------------|----------------------|--------------------|------------------|
| ESPAÑOL | | | |
| MATEMATICAS | | | |
| OTRAS ASIGNATURAS | | | |

A) DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR QUE SE PRESENTA EN EL AULA.

3. DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DE DESARROLLO COGNITIVO QUE SE PRESENTAN EN EL AULA (SENSORIOMOTOR, PREOPERATORIO Y OPERACIONES FORMALES)

4. DESCRIPCIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE QUE SE PRESENTAN EN EL AULA (ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LAS TAREAS).

5. DESCRIPCIÓN DE LOS RITMOS DE APRENDIZAJE QUE SE PRESENTAN EN EL AULA.

6. DESCRIPCIÓN DE LOS TIPOS DE INTELIGENCIA QUE SE PRESENTAN EN EL AULA

7. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

8. PARTICIPANTES

| FUNCION | NOMBRE | FIRMA |
|---------|--------|-------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

ANEXO 3

PROGRAMA DE AULA

1. DATOS GENERALES

ESCUELA: _____
GRADO Y GRUPO: _____ CICLO ESCOLAR: _____
FECHA DE ELABORACIÓN: _____

| ASIGNATURA/ PROPÓSITOS | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES | RECURSOS MATERIALES | EVALUACION |
|---------------------------|------------|-------------|-------------|------------------------|------------|
| | | | | | |

PARTICIPANTES

| FUNCION | NOMBRE | FIRMA |
|---------|--------|-------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

ANEXO 4

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

1. DATOS PERSONALES

NOMBRE DEL ALUMNO _____ GRADO Y GRUPO _____
FECHA DE NACIMIENTO (DIA, MES Y AÑO) _____ EDAD(AÑOS/MESES) _____
SEXO: _____
NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL Y/O DISCAPACIDAD _____

ESCUELA DE PROCEDENCIA _____
ESCUELA A LA QUE SE INTEGRA _____
FECHA DE APLICACIÓN _____ FECHA DE ACTUALIZACIÓN _____
RESPONSABLE DE LA EVALUACIÓN _____
QUIEN SOLICITA LA EVALUACIÓN _____

2. JUSTIFICACIÓN DE LA EVALUACION

3. HISTORIA PREVIA DE APRENDIZAJE

4. SITUACION ACTUAL DE APRENDIZAJE

5. ASPECTO COGNITIVO

- 5.1. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR
- 5.2. ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE

5.3. ASPECTO COMUNICATIVO LINGUISTICO

5.4. ASPECTO SOCIOAFECTIVO

6. CONCLUSIONES, APOYOS Y SUGERENCIAS DE INTERVENCIÓN.

7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

8. PARTICIPANTES

| FUNCION | NOMBRE | FIRMA |
|---------|--------|-------|
| . | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

ANEXO 5

PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____
NOMBRE DEL ALUMNO _____ GRADO Y GRUPO _____
FECHA DE NACIMIENTO (DÍA, MES Y AÑO) _____ EDAD(AÑOS/MESES) _____
SEXO: _____ CICLO ESCOLAR: _____
FECHA DE ELABORACIÓN _____ FECHA DE EVALUACION
FINAL _____ DOMICILIO DEL ALUMNO _____

| DATOS SIGNIFICATIVOS DE LA EVALUACION PSICOPEDAGÓGICA | ADECUACIONES DE ACCESO |
|--|-------------------------------|
| | |

ADECUACIONES CURRICULARES DURANTE EL CICLO ESCOLAR _____

| ASIGNATURA | PROPÓSITO | CONTENIDOS | HABILIDADES |
|-------------------|------------------|-------------------|--------------------|
| | | | |

CRITERIOS DE EVALUACION

APOYOS RECIBIDOS POR OTROS PROFESIONALES

RESULTADOS OBTENIDOS ALA FINALIZAR EL CICLO ESCOLAR DE ACUERDO A LOS PROPÓSITOS Y HABILIDADES A DESARROLLAR

SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO DEL PROXIMO CICLO ESCOLAR

| COMPROMISOS | PERSONA RESPONSABLE, NOMBRE Y FUNCIÓN | FECHA PLANEADA PARA REALIZARLA |
|-------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

PARTICIPANTES

| FUNCION | NOMBRE | FIRMA |
|---------|--------|-------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

ANEXO 6



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO
SEIEM



GENTE QUE TRABAJA Y LOGRA
ENGRANDE

ORIENTACIONES A PADRES

USAER No. 55

PROPOSITO:

TEMAS:

ACUERDOS Y COMPROMISOS:

FIRMA

PADRE O TUTOR

PROFESOR ESPECIALISTA DE APOYO

ANEXO 7



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

USAER No. 55



REPORTE TÉCNICO

____/____/____

PROPOSITO: _____

DIRIGIDO A: _____

ASPECTOS ABORDADOS: _____

COMPROMISOS ASUMIDOS: _____

ASESORÓ

PARTICIPANTES:

PROFR.ESPECIALISTA D APOYO