

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Repositorio Institucional del ITESO

rei.iteso.mx

Departamento de Psicología, Educación y Salud

DPES - Tesis Doctorado Interinstitucional en Educación

2010

La integración educativa en preescolar- Xalapa. Estudio de caso

Consejo-Trejo, María C.

Consejo-Trejo, M.C. (2010) La integración educativa en preescolar-Xalapa. Estudio de caso. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/1201>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:

<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR – XALAPA. ESTUDIO DE CASO.

DIRECTOR DEL TRABAJO
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

TESIS
que para obtener el Grado de
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

MARÍA DE LA CARIDAD CONSEJO TREJO

RESUMEN

La integración educativa es el proceso que implica que los niños con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en las aulas y escuelas regulares y reciban los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación. La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular es la encargada, dentro de cada escuela, de instrumentar la integración educativa mediante la intervención de un equipo paraprofesor y, particularmente en 2004, con el cambio curricular en preescolar, se intensifica su participación en este nivel.

Esta situación es tema del presente estudio de caso. El objetivo fue determinar los factores que intervienen en el programa de integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, dentro del nivel preescolar. En este estudio de corte cualitativo se llevaron a cabo como actividades indagatorias la observación del contexto y de los participantes, así como entrevistas semiestructuradas y narrativas a veinte personas. Del jardín de niños se consultó a la directora y dos maestras de grupo; mientras que de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular se interpelló a la directora, la maestra de apoyo, la psicóloga y la trabajadora social, también a dos madres de familia de niños con discapacidad y cinco de niños regulares; además se entrevistó a seis niños, dos de ellos con discapacidad. La información obtenida de las actividades indagatorias se organizó a partir de cinco categorías: 1) Contexto, 2) Conocimientos, 3) Percepciones, 4) Participación y 5) Relaciones interpersonales.

Las principales conclusiones que pueden señalarse se refieren a: 1) el programa de integración educativa en preescolar se instrumentó sin recursos financieros y materiales suficientes por parte de la SEV y sin personal con perfil adecuado para atender a la población con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad; (2) los lineamientos normativos carecen de un enfoque teórico, son imprecisos en la organización, funcionamiento e intervención educativa: planeación, evaluación y adecuaciones curriculares; (3) no había criterios fijos para determinar las necesidades educativas especiales de los preescolares, ni un sistema de evaluación y diagnóstico adecuados, aun así se daba por hecho la existencia de necesidades educativas especiales en los niños; (4) los diferentes conocimientos y percepciones que tienen los participantes sobre la integración educativa influyó en el desempeño de sus funciones, organización y participación; (5) las maestras de preescolar no participaron de manera formal en el programa de integración educativa y sólo la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular se hizo responsable, y; (6) no se delimitaron las funciones, la participación formal y compromisos de ambos servicios, lo que generó relaciones administrativas y no administrativas de tensión y conflicto, provocando dificultades laborales. Estos factores influyeron en el programa de integración educativa en preescolar, por lo que, el propósito del programa no se logró del todo en este preescolar. Los alcances de este estudio, son extensos, las conclusiones reflejan la complejidad del programa de integración educativa en el nivel de preescolar, y de la participación de los diferentes actores involucrados en él. Por lo que, los resultados podrían ser tomados en cuenta para (1) mejorar la instrumentación del programa de integración educativa en preescolar y la intervención educativa: evaluación, planeación y adecuaciones curriculares; (2) mejorar el funcionamiento, la organización y las formas de participación formal entre las maestras de preescolar y de Educación Especial; (3) promover el desarrollo de estrategias de enseñanza que modifiquen las prácticas educativas tradiciones existentes.

Palabras Clave: Integración Educativa, Preescolar, Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad y Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	
Tablas y Figuras	
Lista de Anexos	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Descripción del Problema	3
1.2 Preguntas de Investigación	8
1.3 Objetivos	8
CAPÍTULO II	
MARCO REFERENCIAL	10
2.1 Antecedentes de la Integración Educativa en México	10
2.1.1 La Integración Educativa en el Estado de Veracruz	14
2.1.2 La Integración Educativa en Xalapa	17
2.1.3 Servicios de Educación Especial	18
2.2 Modelos de Integración Educativa	22
2.2.1 Trabajo Colaborativo	29
2.3 Integración Educativa en Preescolar	32
2.4 Estudios sobre Integración Educativa	36
2.4.1 Investigaciones Nacionales	36
2.4.2 Investigaciones Internacionales	44
CAPÍTULO III	
MÉTODO	49
3.1 Tipo de Estudio	49
3.2 Contexto	50
3.3 Escenario	51
3.4 Participantes	52
3.5 Herramientas, Técnicas e Instrumentos	53
3.6 Procedimiento	55
CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	66
CONCLUSIONES	143
REFERENCIAS	155
GLOSARIO	160
ANEXOS	163

Índice de Tablas

Tabla		Página
1	Transformación de los servicios de Educación Especial de Xalapa 1980 – 2008	17
2	Modelo Basado en Sistema de Cascada de los Servicios de Reynolds (1962)	23
3	Modelo Basado en los Servicios y en el Sistema de Cascada de Evelyn Demo (1970)	24
4	Modelo Basado en los Servicios y en el Sistema de Cascada de Hegarty y Pocklington (1981)	25
5	Modelos de IE Basado en los Servicios y en el Sistema de Cascada	27
6	Concentrado de Escuelas, Docentes y Alumnos de Preescolar en Xalapa en el Ciclo Escolar 2006-2007 del Subsistema Federalizado	51
7	Concentrado de Personal y Alumnos Atendidos por la USAER No. 75 en el Ciclo Escolar 2006 – 2007	51
8	Sujetos Participantes en la Investigación. Ciclo escolar 2006 - 2007	52
9	Categorías y Dimensiones de Análisis	57
10	Calendarización de Entrevistas Realizadas en los Ciclos Escolares 2005 – 2006 y 2006 – 2007	60

Índice de Tablas

Tabla		Página
11	Cronograma de Actividades de la Investigación	64
12	Método de la Investigación	65
13	Concentrado de los Documentos Normativos que Utilizan las Directoras y Docentes de Preescolar y USAER	72
14	Criterios Generales para la Organización de USAER	74
15	Consideraciones para Incorporar el Servicio de USAER a la Escuela Regular	75
16	Funciones del Personal de USAER	76
17	Distribución de Maestras y Alumnos. Ciclo Escolar 2006 – 2007	82
18	Niños Atendidos por la USAER No. 75 en el Jardín de Niños “Francisco Ríos Cano”	83
19	Distribución de las Maestras de Apoyo de la USAER No. 75 por Jardín de Niños. Ciclo escolar 2006 - 2007	83
20	Equipo Paradocente de la USAER No. 75 y su Formación. Ciclo Escolar 2006 - 2007	84
21	Funciones de la Directora del Jardín de Niños y de la USAER. Ciclo Escolar 2006 – 2007	85

Índice de Tablas

Tabla		Página
22	Cuadro Comparativo de los Criterios para el Registro de Alumnos con Discapacidad, NEE o Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en los Formatos Estadísticos REL de la Maestra de Grupo y 911 de la Directora del Jardín	89
23	Cuadro comparativo de los criterios para el registro de alumnos con discapacidad, NEE o capacidades y aptitudes sobresalientes en los formatos estadísticos 911 de la directora de la USAER y la directora del jardín	94
24	Funciones de la Maestra de Grupo y Maestra de Apoyo. Ciclo Escolar 2006 – 2007	96
25	Cuadro Comparativo de los Criterios para el Registro de Alumnos con Discapacidad, NEE o Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en los Formatos Estadísticos REL de las Maestras de Grupo y el Reporte de Alumnos Atendidos de la Maestra de Apoyo de USAER	102
26	Funciones del Equipo Paradocente de la USAER. Ciclo Escolar 2006 – 2007	103
27	Concentrado de Conceptos sobre IE en Documentos Normativos Nacionales y Estatales	110
28	Concentrado de Conceptos sobre NEE en Documentos Normativos Nacionales y Estatales	111

Índice de Tablas

Tabla		Página
29	Concentrado de conceptos sobre discapacidad en documentos normativos nacionales y estatales	113
30	Concentrado de Conceptos Sobre el Servicios de USAER en Documentos Normativos Nacionales y Estatales	115
31	Acciones Oficiales y Observadas en la Participación de las Directoras del Jardín de Niños y la USAER	126
32	Acciones Oficiales y Observadas en la Participación de la Maestra de Grupo y la Maestra de Apoyo de USAER	129
33	Acciones Oficiales y Observadas en la Participación de la Psicóloga y la Trabajadora Social	133

Índice de Figuras

Figuras		Página
1	Plano del Jardín de Niños “Francisco Ríos Cano”	68
2	Plano del Salón de la USAER en el Jardín de Niños “Francisco Ríos Cano” Ciclo Escolar 2006-2007	69

Lista de Anexos

No.	Documento	Página
1	Ficha de Identificación	163
2	Guía de Entrevista a Padres de Familia de Niños Integrados	165
3	Guía de Entrevista a Padres de Familia de Alumnos Regulares	170
4	Guía de Entrevistas para Directora de la USAER	172
5	Guía de Entrevistas para Directora del Jardín de Niños	178
6	Guía de Entrevistas para Maestra de Apoyo de la USAER	184
7	Guía de Entrevistas para Maestra de Grupo del Jardín de Niños	190
8	Guía de Entrevistas para la Psicóloga de la USAER	196
9	Guía de Entrevistas para la Trabajadora Social de la USAER	202
10	Guía de Entrevistas a Niños con Discapacidad	208
11	Guía de Entrevistas a los Niños Regulares	209
12	Registro de Observación	210
13	Registro de Entrevista	211
14	Registro de Documentos Oficiales y Archivos Escolares del Jardín de Niños y la USAER	212
15	Registro de Planes Institucionales y Curriculares del Jardín de Niños y la USAER	213
16	Concentrado de Datos Personales de las Docentes del Jardín de Niños y la USAER	214

INTRODUCCIÓN

La misión de la Educación Especial es favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños y jóvenes que presentan discapacidad, proporcionándoles los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (SEP, 2002). Además tiene la responsabilidad no sólo de propiciar la integración educativa de un determinado grupo de niños, sino responder a sus necesidades y promover los cambios y mejoras en la institución educativa en la que se encuentren. En cumplimiento a esta misión, la Educación Especial está ligada a la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.

El programa de integración educativa propuesto por la Secretaría de Educación Pública se implantó en el año de 1994, y con él, una nueva forma de organización, destinada a transformar los modelos segregadores anteriores, en modelos integradores, tendientes a dar atención educativa especializada a niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en la escuela regular.

Para ello, el programa de integración educativa instrumentó el modelo de intervención directa en dos modalidades: aula de apoyo y apoyo especializado. Con ellas, el maestro de apoyo actúa asesorando al maestro regular, sea al interior del aula o fuera de ella, además de apoyar directamente al niño con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, durante periodos de tiempo determinados. Sin embargo, esta tarea ha sido difícil y compleja, sobre todo, por lo que ha implicado en todos los que participan en ella: el reconocimiento de las diferencias individuales, la adaptación y cambio del lenguaje a través del nuevo concepto de necesidades educativas especiales, la necesidad de una nueva organización de los servicios de Educación Especial y el trabajo conjunto y colaborativo entre los dos servicios.

El servicio de Educación Especial creado a partir de este nuevo modelo fue la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, cuya función consiste en apoyar a los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, integrados en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) mediante la atención directa, la asesoría y orientación al personal docente y a padres de familia.

Por otra parte, la educación preescolar, como primer nivel educativo de carácter obligatorio de la educación básica, considera que los menores con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sí pueden encontrar un ambiente de aprendizaje que los ayude a desarrollar las capacidades que poseen, lo que implica un trabajo de apoyo con el grupo escolar, los padres o tutores y la escuela en su conjunto.

El Programa de Educación Preescolar 2004 (SEP, 2004) reconoce que la buena disposición es esencial, pero no suficiente, ya que se requiere que los jardines de

niños desarrollen estrategias específicas y su personal reciba orientación, apoyo y capacitación, asimismo, que se vincule eficazmente con el personal e instituciones especializadas. En este sentido, señala la necesidad de contar con el apoyo y asesoría de los servicios y especialistas de Educación Especial, a fin de poder integrar educativamente a los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Desde esta perspectiva, la investigación doctoral denominada “*La integración educativa en preescolar - Xalapa. Estudio de Caso*”, surge del interés por estudiar cómo la USAER está instrumentando el programa de integración educativa en éste nivel educativo.

Para su presentación, este documento se organizó en cuatro capítulos a través de los cuales se exponen los fundamentos teóricos y metodológicos que subyacen a la propuesta.

En el primer capítulo se despliegan el planteamiento del problema, las preguntas de investigación a resolver, así como los objetivos por alcanzar. En el segundo capítulo, se abordan los referentes teóricos organizados de tal forma que se puedan comprender los antecedentes de la integración educativa en México, en el estado de Veracruz, y en especial, en la ciudad de Xalapa. Se analizan también los modelos de integración educativa y se hace referencia a ella en el nivel de educación preescolar. En este apartado se incluyen además algunos estudios nacionales e internacionales sobre el tema.

En el tercer capítulo, se describen el método, el contexto y los procedimientos que se llevaron a cabo en esta investigación, mientras que en el cuarto capítulo, se presentan el análisis y la discusión de resultados. Finalmente se exponen las conclusiones y luego se incluyen las referencias, un glosario y los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del Problema

A partir de 1993, como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la reforma del artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se impuso la reorientación de los servicios de Educación Especial, la cual consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los mismos, reestructurarlos y promover la Integración Educativa (IE).

Con esta reorientación, en todo el país apareció la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estas unidades se organizaron con el personal de Grupos Integrados (GI), los cuales ya se encontraban en las escuelas regulares y atendían a los alumnos con problemas de aprendizaje y rezago escolar; con el personal de los Centros Psicopedagógicos (CP) encargados de dar apoyo complementario a los alumnos con problemas de aprendizaje y con el personal de las Escuelas de Educación Especial (EEE) encargadas de atender a los alumnos con discapacidad.

Desde su creación, la USAER se propuso como una instancia técnico – pedagógica de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), con o sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación regular, mediante el apoyo y orientación al personal docente y a los padres de familia, con el objetivo de apoyar su integración y permanencia, prioritariamente de los que presentan discapacidad para darles seguimiento durante la educación inicial y básica (SEP, 2002).

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) la IE (SEP, 2002) *“es el proceso que implica que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en las aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación”* (p.36). No obstante, desde que empezó la propuesta en 1994, este programa ha presentado una serie de dificultades en su instrumentación.

Entre las dificultades fueron identificadas: (1) la falta de criterios en la detección y determinación de las NEE, (2) la falta de capacitación de los docentes de EE y regular, (3) la falta de recursos materiales para la atención de los alumnos NEE, con o sin discapacidad, ya integrados, (4) la falta de lineamientos normativos que regularan las funciones de directores, maestras regulares, equipo de par docente y padres de familia, etc. Dada esta problemática, detectada a nivel nacional, la SEP, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2001 - 2006, instrumentó en el 2002, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE).

Este programa presentó un balance general de la situación de los servicios de EE y del programa de IE en el país, asimismo, reconoció como factores que explicaban la realidad eran los siguientes: (1) la imprecisión en la misión de la EE, (2) falta de articulación entre EE y educación regular, (3) carencia de lineamientos sobre la organización y funcionamiento de los servicios, (4) recursos financieros y materiales insuficientes, (5) falta de recursos humanos y con perfil adecuado, (6) falta definir los criterios de inscripción, acreditación, promoción y certificación, así como de criterios y normas de evaluación y certificación y; (7) inexistencia de relación institucional efectiva para optimizar los recursos.

Sobre la imprecisión en la misión de la EE, el programa señaló que a consecuencia de la ambigüedad existente en el concepto de NEE, se generó una confusión respecto a la población que se debería atender y a las funciones de los profesionales de EE. Otro aspecto en el que se identificaron problemas fue en la falta de articulación entre la EE y la educación regular, debido a la ausencia de políticas y lineamientos generales para la orientación de los servicios educativos y las definiciones de las responsabilidades de autoridades e instancias involucradas.

Del mismo modo, el programa señaló la falta de lineamientos sobre la organización y funcionamiento de los servicios, ya que no todos los estados contaban con manuales de operación actualizados para los distintos servicios de EE, y los manuales disponibles, habían sido elaborados a nivel nacional, sin un enfoque común de la función de la EE.

En cuanto a los recursos humanos, financieros y materiales el programa señaló que éstos eran insuficientes, caracterizados principalmente por la escasez de personal docente que a su vez no contaba con el perfil adecuado. Así mismo, los recursos financieros no satisfacían las necesidades de operación de calidad de los servicios, estos a su vez, no contaban con una infraestructura adecuada, ni los materiales de apoyo específicos para los niños con discapacidad.

También el programa identificó la falta de definición de los criterios y normas de inscripción, acreditación, promoción y certificación de las escuelas de educación regular, ya que no se estaba considerando la posibilidad de evaluar y promover a los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, de acuerdo con una propuesta curricular adaptada (PCA) y a sus necesidades específicas. Del mismo modo, señaló la falta de definición de los criterios y normas de evaluación y certificación para los jóvenes de los grupos de capacitación laboral de los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Por último, consideró que no existía una relación institucional efectiva que permitiera optimizar los recursos para atender los alumnos con NEE, prioritariamente aquellos con discapacidad (SEP, 2002).

A partir de esta evaluación, el PNFEIE, reconoció una problemática que se compartía en todos los estados, la necesidad de atender los siguientes aspectos: (1) establecer criterios y definir la misión de la EE, (2) actualizar al personal que

laboraba en ellos y; (3) ampliar la cobertura otorgando prioridad a quienes presentaban discapacidad y extender los servicios a un mayor número de zonas escolares de educación inicial y básica, con prioridad a las zonas rurales, indígenas y urbanas marginales.

El PNFEIE (SEP, 2002) al considerar los resultados de la evaluación, estableció la ruta que habría de seguirse hasta el 2006, para lo cual, planteó como objetivo general, *“garantizar la atención educativa de los alumnos 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”* (p.43). Para el logro de este objetivo, el programa de IE presentó ocho líneas de acción, con sus respectivas metas, las cuales todos los servicios de EE del país, incluyendo las USAER de preescolar, debían atender.

En el ciclo escolar 2005 - 2006 la SEP y el PNFEIE instrumentaron acciones con la finalidad de fortalecer los servicios de EE y el programa de IE. La Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) publicó las Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para las Escuelas Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional en los que se incluyen los criterios para asegurar la atención educativa en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria de los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad, a través de la evaluación y el informe de evaluación psicopedagógica, la PCA y su seguimiento (SEP, 2006a).

En ese mismo ciclo escolar, la Dirección General de Planeación y Programación (DGPP) instrumentó el cuestionario estadístico 911 en el que se incluye a los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, con el propósito de recabar información sobre su atención en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y normal (SEP, 2006a). Entre los criterios para el registro de alumnos con NEE, discapacidad o capacidades y aptitudes sobresalientes están: hipoacusia, sordera, baja visión, ceguera, discapacidad intelectual, discapacidad motriz, autismo, discapacidad múltiple, problemas de conducta, problemas de comunicación, aptitudes sobresalientes y otras.

A finales del 2006, y después de 12 años del inicio de la IE, el PNFEIE publicó las Orientaciones Generales para el Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b) como marco regulatorio a nivel nacional, del programa de IE en las escuelas de educación básica. Con este documento se pretendió que cada estado elaborara los manuales de operación que considerara pertinentes con el propósito de concretar el trabajo de cada servicio de EE y contar con manuales de operación en los servicios.

Cabe señalar, que el programa de IE hasta el 2006 se denominó PNFEIE, a partir del 2008, con nuevo sexenio se eliminó la palabra nacional quedando Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEIE) sin embargo, persiste el carácter nacional de dicho programa.

Desde el 2003, el PNFEIE ha asignado evaluadores externos a fin de determinar el impacto y resultados del programa. En la evaluación del 2007, la SEP (2008) resalta como principales logros en el ciclo escolar 2006 – 2007: (1) la elaboración de un marco normativo integrador a nivel de toda la educación básica, (2) el establecimiento, en el 2006, del documento de “Orientaciones Generales para el Funcionamiento de la Servicios de Educación Especial”, (3) la participación en la reforma del Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Especial, (4) el incremento de los proyectos de investigación en el tema IE en la convocatoria SEP-SEB-CONACYT y (5) el incremento del acceso de los niños con NEE, discapacidad o con aptitudes sobresalientes, implementado la evaluación psicopedagógica y la PCA, como los instrumentos de detección, atención y evaluación y; (6) la capacitación y actualización a la planta docente tanto de EE como de educación regular.

Entre las dificultades detectadas en esta evaluación se destaca la falta de: (1) un método confiable y válido que cuantifique la población atendida, objetivo y potencial, así como la consistencia, continuidad y triangulación de datos, (2) los mecanismos que regulen la entrega de la información requerida en tiempo y forma, (3) los mecanismos para conocer el grado de satisfacción de la población objetivo; (4) evaluaciones cualitativas a fin de conocer la situación de la IE; (5) que la educación básica asuma su corresponsabilidad y; (6) presupuesto adicional para poner en condiciones básicas a las escuelas que participan en la IE.

En el estado de Veracruz, las USAER de preescolar federalizadas, comenzaron a funcionar en el ciclo escolar 2001 - 2002, con la finalidad de integrar educativamente a los niños de 3 y 6 años a los jardines de niños regulares. Estos equipos se conformaron con personal especializado de las USAER de educación primaria.

En lo que respecta a Xalapa, son dos las USAER que atienden exclusivamente el nivel de preescolar, la No. 67 y la No. 75. Cabe mencionar, que la USAER No. 75 se desprende de la No. 1 adscrita a la zona 11, que fuera antes de la reorientación de los servicios de EE, la primera Unidad de GI en el estado de Veracruz, en 1979.

Como observación particular, se considera que inserción de las USAER a este nivel y en particular en la ciudad de Xalapa responde a que por más de veinte años, los niños preescolares con problemas de aprendizaje, lenguaje, conducta o psicomotricidad, fueron atendidos por los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) adscritos a la Dirección General de Educación Preescolar.

Cabe señalar que estos servicios, a partir de que se implantó el programa de IE, presentaron dificultades, pues no contaban con el personal especializado para atender a los niños con discapacidad.

Otro factor importante fue la necesidad de atender educativamente a los niños con discapacidad un nivel antes de la escuela primaria, a fin de promover las habilidades

cognitivas, sociales, afectivas y adaptativas propias de la edad preescolar, y de cada discapacidad, sentando así la base para su integración en la escuela primaria. Sin embargo, se considera que la falta de profesionales con experiencia en la atención de niños en edad preescolar puede ser uno de los problemas enfrentados por estos servicios nuevos conformados por profesionales de EE con experiencia en otro nivel educativo.

Otro de los problemas que de manera personal se considera pueden estar enfrentando las USAER de este nivel educativo se relaciona con la nueva propuesta curricular y la obligatoriedad del preescolar a partir del año 2004. Aunque, el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) advierte la atención de los niños con discapacidad, señala que su adecuada aplicación, requiere del conocimiento y dominio de dicho programa por parte de los docentes de EE y educación preescolar, para detectar e intervenir a los niños con discapacidad integrados en el jardín de niños regular.

En este sentido, se observa como necesario que los docentes de USAER conozcan el desarrollo del niño preescolar y desarrollen estrategias didácticas que les permitan determinar e intervenir las NEE en los preescolares, así como realizar las adecuaciones curriculares y la asesoría de éstas a las docentes de educación preescolar a partir del programa.

Del mismo modo, se considera necesario que la SEP elabore un documento regulatorio que norme el proceso de IE de la USAER, además de que, ante la obligatoriedad de este nivel educativo se definan los criterios de inscripción, acreditación y certificación, así como, los criterios de promoción y dispensa de edad de los niños con NEE, con o sin discapacidad integrados y un mecanismo de seguimiento en la educación primaria.

El hecho de que las USAER en preescolar sea relativamente nuevas, permite entender por qué en México hay pocas investigaciones que aborden la manera en que se integra a los niños con discapacidad y el funcionamiento de las USAER en preescolar, es por ello, que en el estado de conocimiento de la EE en México de Sánchez, Acle, de Agüero, Jacobo y Rivera (2003) no se reporta la existencia de estudios orientados a la IE de los niños con discapacidad en las USAER de preescolar. En este sentido, sería importante contar con investigaciones en esta línea.

De ahí que se considere relevante esta investigación de corte cualitativo, ya que además de ser novedosa, pretende recuperar la historia de un caso concreto como es el trabajo conjunto del jardín de niños "Francisco Ríos Cano" y la USAER No. 75, considerando aspectos como la visión de lo que ocurre en el proceso vivido, cómo se ha constituido la práctica educativa en este modelo de atención, y con ello, poder contribuir al conocimiento de la IE de los niños con discapacidad en preescolar.

1.2 Preguntas de Investigación

¿De qué manera, los elementos internos al currículo - planeación, evaluación y adecuaciones curriculares - y, los externos – normativos, organizativos, económicos y humanos - influyen en el programa de IE en preescolar?

¿Cuáles son los conocimientos y las percepciones de los participantes - directoras, maestras de grupo, maestras de la USAER, padres de familia y niños – que intervienen en el programa de IE en preescolar?

¿Cómo es la participación de los actores en la atención educativa de padres de familia, niños y maestras, en el programa de IE en preescolar?

¿Cómo se dan las relaciones entre los participantes que intervienen en el programa de IE en preescolar?

1.3 Objetivos

Objetivo General

Determinar los factores que intervienen en el programa de IE de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad en preescolar.

Objetivos Particulares

Conocer la normatividad actual que orienta los lineamientos y directrices de la política nacional y estatal respecto a la IE de alumnos con NEE, con o sin discapacidad, a fin de contrastarlos con los instrumentados por la USAER No. 75 en la IE de los alumnos.

Establecer la organización y funcionamiento de la USAER No. 75 y del jardín de niños “Francisco Ríos Cano”.

Establecer la participación pedagógica, técnica y administrativa de la directora del jardín de niños “Francisco Ríos Cano”, directora de la USAER No. 75, las maestras de grupo, la maestra de apoyo, el equipo paraprofesional, vinculadas al programa de IE de los alumnos de preescolar con NEE, con o sin discapacidad.

Analizar el dominio de conocimiento sobre las NEE, la discapacidad, la USAER y la IE que tienen la directora del jardín de niños “Francisco Ríos Cano”, la directora de la USAER No. 75, las maestras de grupo, la maestra de apoyo, el equipo paraprofesional, los niños y los padres de familia y sus percepciones en relación al programa de IE en el que participan.

Analizar las relaciones interpersonales existentes entre los participantes que intervienen en el programa de IE de los alumnos de preescolar con NEE, con o sin discapacidad, de la USAER No. 75.

Analizar la relación entre los elementos del currículo y los participantes que intervienen en el programa de IE de los alumnos de preescolar con NEE, con o sin discapacidad, de la USAER No. 75.

CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes de la Integración Educativa en México

En México existen antecedentes de integración desde los años 70's cuando se crearon los GI para atender alumnos de primer grado de primaria, los cuales se instrumentaron en la escuela regular con la finalidad de apoyar a los niños con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y matemáticas. En los años 80's y principios de los 90's (SEP, 2000) la Dirección General de Educación Especial (DGEE) incluía en los principios rectores de la EE los principios de normalización, integración e individualización de la enseñanza y la EE contaba con escuelas de EE por discapacidad, centros psicopedagógicos, centros de capacitación de EE y centros de orientación, evaluación y canalización ubicados en edificios exprofeso de EE. Así como los grupos integrados y unidades de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes integrados en las escuelas primarias. En esa época la DGEE (SEP, 2000) reportaba cuatro modalidades de intervención educativa en EE: (1) atención en el aula regular, (2) atención de grupos especiales en un aula anexa dentro de la escuela regular, (3) atención en la escuela de EE y centros psicopedagógicos y, (4) atención en situación de internado.

En 1994, durante la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, realizada en Salamanca, España, se afirmó el principio de Educación para Todos, emanado de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia (UNESCO, 1990), con el fin de garantizar las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y personas de edad adulta y con ello, afrontar la exclusión en educación y hacer realidad el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación (ONU, 2009).

México pone en operación los acuerdos de la conferencia de Educación para Todos a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, año en el que la SEP propuso la reforma del Sistema Educativo Nacional (SEN), para lo cual estableció tres ejes de política educativa: (1) la reorganización del SEN, (2) la reformulación de contenidos y materiales educativos, y, (3) la revaloración social de la función magisterial. En el marco legal, se modificó el artículo 3º en el que se incluye a la educación secundaria como obligatoria.

Desde el principio de Educación para Todos, se proclamaron en Salamanca, acciones con las cuales se pretendía asegurar que los niños y jóvenes con NEE fueran incluidos en las escuelas regulares y pudieran tomar el lugar que les correspondía en su sociedad de aprendizaje. Los acuerdos emanados de ella, han constituido hasta hoy la plataforma política y consenso mundial que proporciona orientaciones para la atención a las NEE (UNESCO, 1995):

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- Las personas con NEE deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la Educación para Todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

También, en esta conferencia se pidió a todos los gobiernos:

- Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,
- Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,
- Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,
- Crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con NEE,
- Fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con NEE,
- Invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,
- Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las NEE en las escuelas integradoras.

México, atendiendo a esta declaración asumió el compromiso de estado tendiente a integrar educativamente a los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, este proceso lo sustentó en 1994, legalmente, en el artículo 41 de la Ley General de Educación (SEP, 2005) el cual señala:

“que la Educación Especial debe propiciar la integración de los individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes en las escuelas de educación básica regular (preescolar, primaria y secundaria) mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación” (p. 4).

Por lo que, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del artículo 3º y el artículo 41 de la Ley General de Educación, dieron marco legal a la IE, en él que se incorporó a la EE en la educación básica y se sentaron las bases para la reorientación de los servicios de EE en el país. Por lo que, los servicios escolarizados de EE se transformaron en CAM y USAER con el propósito de promover la integración de los niños con NEE, con o sin discapacidad, y a las aulas de educación inicial y básica regular, y se crearon las Unidades de Orientación al Público (UOP) tendientes a brindar información a padres de familia y maestros.

En consecuencia, fue necesaria la reconceptualización de la función de los servicios y de los docentes de EE, así como, la definición de la misión de la EE, del objetivo de la IE y la adopción del concepto de NEE.

El concepto de NEE (SEP, 1994a) se definió en esa época como *“aquel alumno que en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje considerado en el currículum escolar, y requiere para su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares”* (p.82). Sin embargo, este concepto no guardaba relación con el artículo 41, en donde se señalaba que la EE atendía a individuos con discapacidad permanente o transitoria y con aptitudes sobresalientes, así parecía que el concepto de NEE no especificaba el tipo de niños a los que se atendería, por lo que la amplitud conceptual, se evidenció en las diversas prácticas de IE que se dieron en el país.

En el marco de las funciones de los servicios y los docentes de EE, en 1997, la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), realizaron en Huatulco, Oaxaca la Conferencia Nacional de Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad, iniciativa conjunta de las ambas organizaciones, evento en donde, se evaluó el proceso de reorientación de los servicios de EE a nivel nacional y se precisaron las condiciones y normas para su desarrollo. Sin embargo, esta reunión fue una medida mediatizadora por parte de la SEP con el SNTE, resultado de algunas manifestaciones de desacuerdo por la implantación del modelo de IE de maestros regulares y de EE en diferentes estados de la república. Por lo que esta conferencia tuvo como objetivo, establecer un acuerdo entre los docentes de educación pública para la atención a los alumnos con NEE en la escuela regular, como parte de la atención a la diversidad con equidad. En

ella se ratificó que la EE dejaba de ser un servicio que ofrecía una educación paralela a la educación básica, por lo que debía integrarse a ella, así como, se continuaba con la reorientación de los servicios de EE.

Los resultados de esta conferencia se publicaron en un documento que presentó las líneas temáticas discutidas en dicha ocasión y se precisó que todos los niños con NEE, con o sin discapacidad, deberían recibir su educación básica en la escuela regular, con las adecuaciones pertinentes de acceso al currículo -infraestructura y materiales- y curriculares -propósitos y contenidos generales del grado o ciclo, y metodología y evaluación- según fueran necesarias, hasta lograr satisfacer esas necesidades básicas de aprendizaje (SEP, 1997a).

Sin embargo, de 1995 al 2002, en la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP desarrolló el proyecto nacional de investigación para la IE, cuyo objetivo fue el de propiciar las condiciones que permitieran a los niños con NEE integrarse exitosamente a las escuelas y aulas regulares. Sus propósitos principales fueron contribuir a la comprensión de las finalidades de la IE, así como aportar información y propuestas de trabajo para poner en marcha el proceso de IE en los salones de clase.

Durante el ciclo escolar 1995 - 1996 se realizó la fase de diagnóstico del proyecto que consistió en revisar la situación del programa de integración en una muestra conformada por 11 estados de la república. De los datos obtenidos en la fase de diagnóstico, se realizó un proyecto de investigación e innovación con el propósito de ofrecer respuestas a los principales problemas identificados. Esta fase del proyecto contó con el financiamiento parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México - España e inició en el ciclo escolar 1996 - 1997 con la participación de tres estados, y para el ciclo escolar 2001 - 2002, se sumaron 28 en dicho proyecto.

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal evaluó los avances del proyecto en cada estado y derivado del proceso de diagnóstico de la situación de los servicios de EE y la IE en el país, en el ciclo escolar 2001 - 2002, este proyecto se institucionalizó en el PNFEIE. Este programa lo elaboró la SEP conjuntamente con la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, así como, los estados y representantes de distintas organizaciones de la sociedad civil. En dicho programa se precisó el objetivo de la IE (SEP, 2002) *“garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los 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”(p.43).*

La Declaración de Salamanca sentó las bases de los principios legales, la política educativa y la práctica educativa a partir de las NEE, que la SEP concretó con el PNFEIE en el 2002, a través del cual, se plantearon las líneas de acción de la IE,

se realizó la asignación de los recursos económicos y la formación y capacitación de los docentes de todo el país incluyendo al estado de Veracruz; sin embargo, es hasta el 2006, que la SEP publica las Orientaciones para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b) marco regulatorio de los procesos de IE en las escuelas de educación básica del país.

2.1.1 La Integración Educativa en el Estado de Veracruz

En el estado de Veracruz, los servicios de EE federalizada iniciaron la reorientación en 1993, de manera que se logró incorporar a todos los servicios en este proceso en el ciclo escolar 1994 - 1995. No obstante, la mayoría de los maestros entrevistados reconocen dos grandes momentos de la instrumentación de la IE en el estado, el periodo de 1993 a 1998 en el que se realizó la reorientación de los servicios de EE y, el periodo 1999 a 2006 en el que se instrumentó el proyecto nacional de investigación para la IE, el PNFEIE .

Este proceso implicó atender pedagógicamente a los alumnos con planes y programas de educación básica en un modelo educativo nuevo, ya que durante años se había trabajado con un currículo paralelo de EE, por lo que había que conocer el currículo regular de educación inicial, preescolar, primaria, y capacitar a todo el personal de EE. Esta situación generó un clima de incertidumbre entre los docentes de EE.

Pláticas formales realizadas con docentes de GI señalan que al conformarse las USAER existía resistencia al cambio, pues, muchos estaban formados o tenían experiencia con alumnos con problemas de aprendizaje y no en niños con discapacidad. En este mismo sentido, el personal de los CAM manifestaba una doble inquietud: por un lado temían que al ser integrados todos sus alumnos, ellos se quedarán sin grupos y fueran removidos de sus escuelas y, por otro, tenían dificultades para la atención de los niños, puesto que a partir de la reorientación de los servicios, los grupos del CAM se conformaron con niños que presentaban diferentes tipos de discapacidad o múltiples discapacidades, argumentando que no se sentían con la capacidad para su atención o no correspondían a su especialización.

En esa época, se discutió la arbitrariedad de la instrumentación del modelo de IE y la falta de cuidado en la distribución de los recursos humanos. Esto trajo consigo la instrumentación de estrategias de actualización por parte de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz (SEC), a fin de atender las necesidades tendientes a conocer y comprender la IE, las NEE y las discapacidades; así como se logró acuerdos con el SNTE, Sección 32 del estado de Veracruz, a fin de no provocar algún malestar laboral en los docentes.

En el periodo 1993-1998, se inició también la descentralización del servicio educativo del estado, pasó de ser Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Veracruz (SCEP) a Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz, como

consecuencia se planteo una nueva estructura y se transformó la Coordinación de Educación Especial en Jefatura de Departamento de Educación Especial, la cual instrumentó las siguientes acciones:

- En 1992, la creación de la carrera magisterial y el ingreso del personal de EE a este órgano evaluador.
- En 1993, la reorientación de los servicios de EE con el personal existente en los servicios.
- En 1996, la creación de diez supervisiones de zonas, más las nueve iniciales, haciendo un total de diecinueve.
- De 1992 a 1998, se instrumentan los cursos de carrera magisterial relacionados con la IE, las NEE y la discapacidad.
- En 1997, se crearon cinco jefaturas de sector de EE en el estado de Veracruz, en la que se incluyó al sector 02.

En 1997, se promulgó la Ley No. 87 para la integración de las personas con discapacidad en el estado de Veracruz-Llave publicado en la Gaceta Oficial. Esta ley señalaba los derechos de las personas con discapacidad a la educación, salud, rehabilitación y trabajo y, el compromiso del estado en las adecuaciones de acceso y promoción de actividades recreativas, culturales y deportivas.

En el periodo 1998 al 2006, con el cambio de jefe del Departamento de Educación Especial, hubo la necesidad de elaborar el organigrama del departamento, los manuales de procedimientos, de organización y operatividad que no existían y programar el plan de trabajo de este periodo, el cual, fue dirigido en su inicio hacia 3 ejes: (1) fortalecimiento del personal docente, (2) elevar la calidad de la atención de los alumnos y, (3) incidir en la sociedad para concienciar sobre la diversidad y favorecer la inclusión. Sin embargo, más tarde las actividades de la jefatura de departamento se ceñirían al proyecto nacional de investigación para la IE.

En el ciclo 1999 – 2000, el estado de Veracruz se incorporó al Proyecto Nacional de Investigación para la Integración Educativa, el cual tenía como objetivo conocer el estado de la IE, saber si funcionaba y, si no, saber el por qué y demostrar que poniendo la escuela en condiciones para beneficiar al alumno, la integración era posible. El estado de Veracruz fue el número 21 en integrarse al proyecto.

En cuanto a este periodo, dicho proyecto permitió establecer los indicadores de lo que se debería hacer para realmente contar con una escuela integradora. De los resultados obtenidos en el proyecto, se hizo el informe que se incorporó al proyecto nacional. Más tarde, en el 2001, el estado de Veracruz se sumó al PNFEIE y asumió todas las actividades programadas a nivel nacional; del mismo modo, se normó con México la capacitación, asesorías, seguimientos, reportes, etc. Por lo que, con el PNFEIE, ya no había que hacer más lineamientos normativos, pues ya estaban señalados.

Se consideró, como resultado del proyecto de IE, la necesidad de capacitar a los jefes de Departamento de Educación Especial de los estados, por lo que en el 2002 el jefe del Departamento de Educación Especial del Estado de Veracruz, asistió a capacitación a la Universidad “Camilo José Cela” en España, llevando a cabo posteriormente el proyecto “Centros rurales de integración educativa en el estado de Veracruz”; el cual, vendría a ser el antecedente de los grupos periféricos de Coatzintla, La Concepción y Chiltoyac, en el municipio de Naolinco.

La conformación de estos grupos en el 2001, tuvo como objetivo ofrecer alternativas de atención educativa a la población con NEE, con y sin discapacidad, en las comunidades rurales que no tenían acceso a la EE. Actualmente, estos servicios siguen funcionando y hay conocimiento de que otros estados han instrumentando estrategias de atención similares.

En el ciclo escolar 2001 - 2002, los servicios de EE en el estado iniciaron la IE en secundaria y preescolar. En el año 2003, se reestructuró la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz y se crearon en todos los departamentos las direcciones generales; por lo que, la Jefatura de Departamento de Educación Especial se transformó en Dirección General de Educación Especial en el Estado de Veracruz y dependiente de esta Dirección, quedó la Jefatura del Departamento de Educación Especial Estatal y la Jefatura de Educación Especial Federal. Con la creación de la Dirección General de Educación Especial, se trató de integrar al PNFEIE a las escuelas de EE del subsistema estatal y normar criterios entre los dos subsistemas en cuanto al funcionamiento de los servicios.

Para la operatividad del PNFEIE, se instrumentaron en los servicios de USAER los seminarios intensivos y permanentes en las escuelas regulares, el plan anual de trabajo, los trayectos formativos, el trabajo colaborativo, los talleres para padres en la escuela regular, la evaluación psicopedagógica, la PCA y las adecuaciones curriculares, entre otras estrategias tendientes a favorecer la IE de los alumnos, a partir de las ocho líneas de acción y las metas que conformaban el PNFEIE.

Desde 2005 y hasta la fecha, en el estado de Veracruz, se encuentra un nuevo grupo de trabajo en la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y del Departamento de Educación Especial Federalizado (DEE) que ha dado seguimiento al PNFEIE e instrumentado, a nivel estatal, acciones para la organización y funcionamiento de los servicios, equipamiento de los mismos y, la capacitación y actualización de los docentes.

El Departamento de Educación Especial Federalizado, en el ciclo escolar 2005 – 2006, publicó el documento de Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados (SEC, 2005) como marco regulatorio a nivel estatal, de la organización y funcionamiento de los servicios de EE y las funciones del personal.

2.1.2 La Integración Educativa en Xalapa

En el marco de la reorientación de los servicios en el estado de Veracruz, en 1993 los docentes de EE de Xalapa se incorporaron al proceso de reorientación, en el que se involucraron también directivos. Se conformaron los equipos de las USAER para iniciar la atención en la educación primaria con personal de los GI, de las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes y Centros Psicopedagógicos. (Tabla 1)

Tabla 1.

Transformación de los Servicios de Educación Especial de Xalapa 1980 - 2008

Organización de Servicios 1980 – 1993	Organización de Servicios 1993 – 2008
<ul style="list-style-type: none"> • Escuela de Educación Especial (EEE) • Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE) 	Centros de Atención Múltiple (CAM)
<ul style="list-style-type: none"> • Grupos Integrados (GI) • Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) 	USAER
<ul style="list-style-type: none"> • Centros Psicopedagógicos (CP) • Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades de Orientación al Público (UOP) • Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE) • Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE)

(Fuente: Profa. Delfina Cuevas Aguilar. Comunicación personal, 22 marzo, 2006)

El proceso de reorientación de los servicios así como el de IE de los alumnos con discapacidad de los CAM a los servicios de educación regular de Xalapa, correspondió a las supervisoras de las zonas 04 y 05. En 1996, como resultado de la división de estas dos zonas se crearon las zonas 11 y 12 y, es hasta 1998, que se crea el sector 02 de EE de Xalapa, conformado por las zonas 03 de Martínez de la Torre, y 04, 05, 11 y 12 de Xalapa, hasta la actualidad.

En 1999, el Departamento de Educación Especial coordinó el Proyecto Nacional de Investigación para la Integración Educativa a través de las zonas y sectores, la información que se obtuvo, se incluyó en los resultados del PNFEIE en el 2001.

Del mismo modo las escuelas de EE orientadas a la atención por discapacidad, se convirtieron en Centros de Atención Múltiple (CAM) se comenzó a recibir a todos los niños con discapacidad que solicitaran estos servicios independientemente del tipo que presentaran.

Del periodo de 1993 al 2001, las USAER funcionaron como unidades de apoyo a la IE en el nivel de educación primaria. En el ciclo escolar 2001 – 2002, se incluyen los niveles de educación preescolar y secundaria. La primera USAER preescolar en Xalapa fue la USAER No. 67 adscrita a la zona 05, en el ciclo escolar 2002 – 2003 la USAER No. 1 primaria de la zona 11 inició la atención educativa en preescolar en

cuatro jardines de niños. La USAER No. 1 en el ciclo escolar 2003 – 2004 se dividió y se creó la USAER No. 75 de preescolar y también quedó adscrita a la zona 11 del sector 02 de EE. Este servicio inició con cuatro docentes: la directora encargada, una psicóloga y dos maestras de apoyo. En el ciclo escolar 2006 - 2007 lo conformaba: la directora, cuatro maestras de apoyo, una psicóloga, una maestra de comunicación y una trabajadora social, las cuales atienden a cuatro jardines de niños.

Esta propuesta educativa de carácter integrador, se ha estipulado desde 1995 a la fecha en los planes de desarrollo de nuestro país. Sin embargo, como ya se ha señalado, el programa de IE ha presentado una serie de dificultades en su instrumentación, una de ellas, se refiere a la falta de claridad en los criterios para la IE y la amplitud del concepto de NEE, la cual ha provocado entre los docentes, una imprecisión en la detección e intervención de los niños, confundiendo en ocasiones las NEE con los diferentes ritmos o estilos de aprendizaje o con rezago escolar. También se ha considerado el concepto de NEE como sinónimo o sustituto de la discapacidad, además se omitió en esta definición a los alumnos con Capacidades y Actitudes Sobresalientes y que señala el artículo 41.

Otro aspecto a destacar es que el concepto de NEE suponía evitar la “etiquetación”, la segregación y la discriminación al atender a los niños con NEE, con o sin discapacidad, en las escuelas regulares, sin embargo, esto no se ha logrado, ya que ahora los maestros y los propios compañeros los señalan y/o hacen referencia de ellos, identificándolos como “niños NEE”. Del mismo modo, con la reorientación de los servicios de EE, no quedó clara cuál era la población que se atendería en estos servicios. Se llegó a creer que en los CAM se atendería niños como en cualquier otra escuela regular o niños sin discapacidad, o que las USAER atenderían a todos los alumnos que la docente regular solicitara o señalara con NEE, por lo que, el otro problema fue determinar las funciones de los docentes de EE y los criterios de la población que debería de atender. Sin embargo, las autoridades de EE del estado de Veracruz señalan que la EE en Xalapa y en todo el estado, se ha logrado unificar en relación a los conceptos de IE, los criterios para la evaluación psicopedagógica y la PCA.

Los servicios de EE responsables de la IE y de realizar estas acciones en preescolar son los CAPEP y las USAER. Sin embargo, cada uno tiene su propia estructura y funcionamiento. Esta organización se analiza en el siguiente apartado.

2. 1. 3 Servicios de Educación Especial

Los servicios de Educación Especial deben de atender prioritariamente a los alumnos con discapacidad y que presenten dificultades de aprendizaje, es decir; que requieran de apoyos y recursos adicionales para acceder a los propósitos generales de la educación. Estos apoyos (SEP, 2000) pueden ser:

- Técnicos y/o materiales: auxiliares auditivos, computadoras, libros de texto en braille, lupas y mobiliario específico, entre otros.
- Humanos: personal de EE, asistentes e intérpretes de lenguaje manual, entre otros.
- Curriculares: realización de adecuaciones curriculares para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumno o alumna. Estas adecuaciones pueden ser a la metodología de trabajo, en la evaluación, en los contenidos y/o en los propósitos.
- Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptaciones de distintos espacios escolares.

La orientación y funcionamiento de los servicios de EE deben partir del reconocimiento de la misión de la EE y de la población a la que ha de ir dirigida, esto con la finalidad de aprovechar los recursos humanos, técnicos y materiales. La misión de los servicios de EE (SEP, 2002) *“es la de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente”* (p.31).

Para la atención de estos alumnos la SEP (2002) reconoce tres tipos de servicios de EE: (1) los servicios de apoyo a la educación regular; (2) los servicios escolarizados y; (3) los servicios de orientación.

Los servicios de apoyo son: USAER y CAPEP. Los servicios escolarizados son los CAM, que en algunos casos, también pueden funcionar como servicios de apoyo a la educación regular. Los servicios de orientación son: las UOP, los COIE y los CRIE.

En cuanto a los CAPEP (SEP, 2002) estos son servicios que dependen de la Dirección General de Educación Preescolar, ofrecen apoyo tanto en los propios edificios, como en los jardines de niños. Las funciones que realizan son parecidas a las de las USAER. El objetivo general de los CAPEP (SEC, 2004) es *“favorecer la educación de los niños y niñas en edad preescolar, que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, mediante el trabajo interdisciplinario de los docentes regulares y los docentes de apoyo, participando en los procesos de transformación escolar, estableciendo así las bases para el desarrollo de jardines de niños inclusivos”* (p.36).

El CAPEP (SEC, 2004) está conformado por un director, equipos interdisciplinarios y personal administrativo. El equipo interdisciplinario de CAPEP está integrado por un maestro de apoyo, psicólogo, maestro de lenguaje, maestro de psicomotricidad y por personal médico y de trabajo social.

Los CAM (SEP, 2002) son servicios de EE que tienen la responsabilidad de escolarizar a los alumnos y alumnas con alguna discapacidad o con discapacidad múltiple que por distintas razones no logren integrarse al sistema educativo regular. El objetivo general de los CAM (SEC, 2004) es *“proporcionar atención educativa a la población con alguna discapacidad o discapacidad múltiple que presente necesidades educativas especiales, a través de su participación en el desarrollo del currículum de la educación regular con la finalidad de integrarlos escolar, laboral y socialmente”* (p.62).

El CAM (SEC, 2004) está conformado por un director, personal docente y equipo paradocente. El equipo paradocente está integrado básicamente por un psicólogo, maestro de comunicación, trabajador social, médico y por instructores de taller, personal administrativo y de apoyo a la educación. Tiene como propósitos:

- Crear las condiciones favorables y promover la integración escolar, social y laboral de los alumnos con discapacidad y NEE en los diferentes ámbitos.
- Promover la formación para el trabajo, así como la integración laboral de los jóvenes con discapacidad que presenten NEE.
- Brindar asesoría a los docentes de escuela regular y al sector empresarial sobre la atención de los alumnos integrados con discapacidad y NEE a fin de fortalecer su proceso educativo y formación para el trabajo.
- Fortalecer la participación de la familia en el proceso educativo, así como promover el respeto y la aceptación hacia las diferencias individuales.

La USAER (SEP, 2002) constituyen la instancia técnico-operativa de EE de apoyo a la atención de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia. El objetivo general de la USAER (SEC, 2004) es *“apoyar la integración y permanencia de alumnos con necesidades educativas especiales primordialmente de los que presentan discapacidad, en las escuelas de educación inicial y básica de las distintas modalidades”* (p.68).

Las USAER están conformadas por un director, un maestro de apoyo y del equipo paradocente. El equipo paradocente está integrado por un maestro de comunicación, un psicólogo, una trabajadora social y por especialistas en las discapacidades para ofrecer atención específica que impulse el proceso de integración de estos alumnos. Los propósitos de la USAER (SEC, 2004) son:

- Promover el trabajo, colaborativo con el personal de la escuela regular, para dar una respuesta educativa con equidad a los que presenten NEE, preferentemente a los que presenten discapacidad dentro de la escuela regular.
- Crear condiciones favorables que permitan la participación activa, permanente y con igualdad de oportunidades de todos los alumnos sin distinción alguna.

- Fortalecer la participación de la familia en el proceso educativo para lograr la vinculación familia – escuela.
- Promover en la comunidad educativa la cultura de respeto y aceptación a la diversidad.

Dentro de las funciones de las USAER (SEP, 1997b) se destacan dos vertientes importantes: (1) El desarrollo técnico–operativo y; (2) El desarrollo técnico–pedagógico.

(1) El desarrollo técnico–operativo de USAER se realiza con base en dos estrategias generales: la atención a los alumnos y, la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

- La orientación al personal de la escuela y a los padres de familia, consiste en brindar apoyo al maestro regular en el diseño de estrategias didácticas que le permitan promover el aprendizaje, la comunicación y la conducta del niño con NEE a través de adecuaciones al currículo y, que por consecuencia favorezcan al resto del grupo; así como, de proveerlo de algunas metodologías especiales que faciliten el aprendizaje del niño con discapacidad. En cuanto a los padres de familia, se deberá brindar información, asesoría y orientación a fin de apoyar la atención educativa de los niños integrados.
- La atención a los alumnos, debe ser orientada a la atención directa con el niño con NEE, a fin de facilitar los aprendizajes y la comunicación.

(2) El desarrollo técnico–pedagógico considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.

A estas acciones, las acompañan otras actividades del programa de IE, como son los seminarios de sensibilización intensivos y permanentes, la vinculación con otras instituciones educativas y médicas, así como, acciones de gestión escolar al interior o exterior de la escuela con la EE y regular.

Sin embargo, como ya se ha comentado, la organización de los servicios de EE en México atiende al modelo de IE de enfoque educativo con el que se pretende dar respuesta educativa a los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, en la escuela regular. Esta organización ha sido implantada sin reflexionar sobre su viabilidad, las características y necesidades del SEN y de los servicios de EE, sin las adaptaciones necesarias y la consulta de los docentes de EE responsables de la instrumentación del mismo.

2. 2 Modelos de Integración Educativa

La EE (Jiménez y Vilá, 1999) es una disciplina que se apoya en otras disciplinas de tipo educativas como: filosofía, pedagogía, psicología, sociología, antropología y disciplinas de tipo no educativas como: biológicas, médicas, lingüísticas y del derecho. Por años, esta multidisciplinariedad le ha dado la posibilidad de enriquecer el campo del conocimiento, de la investigación y de proponer sus propias teorías y prácticas educativas tendientes a analizar y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje a fin de desarrollar al máximo las posibilidades cognitivas, sociales y afectivas de los niños con discapacidad, de acuerdo al enfoque de la época.

En el caso de México, la intervención educativa de los alumnos de EE, ha pasado por diferentes enfoques los cuales han establecido la organización de los servicios y definido la intervención de los docentes y sus prácticas. Se reconoce en nuestro sistema educativo tres enfoques de la EE (SEP, 2000): enfoque asistencial, enfoque terapéutico y enfoque educativo.

El enfoque asistencial consideraba al sujeto de EE un minusválido que requería del apoyo permanente, es decir; ser asistido todo el tiempo y toda la vida. El enfoque terapéutico, consideró al sujeto de EE un atípico o excepcional que requería de un conjunto de terapias para conducirlo a la normalidad. El modo de intervenir era de carácter médico-psicológico, es decir, a través de un diagnóstico individual y de un tratamiento de sesiones cuya frecuencia estaba en función del grado del daño de la atipicidad o déficit, el maestro funcionaba como terapeuta en la escuela especial.

Por último, el enfoque educativo actual, que considera la IE como modelo de intervención educativa de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, en las escuelas regulares. El propósito de este modelo, es promover el desarrollo y autonomía del sujeto como individuo y como persona en un contexto lo más normalizado posible y con ello evitar su segregación. El modo de operar este modelo, es la IE del niño con NEE, con o sin discapacidad, en la escuela regular, con los maestros y apoyos educativos necesarios, con el propósito de que interactúen en ambientes socioeducativos primero y, sociolaborales después (SEP, 1994a). Este modelo se fundamenta por una parte, en los principios filosóficos de integración y de normalización a fin de atender a los valores de respeto y diversidad y con ello, abatir la “etiquetación”, segregación y discriminación de los alumnos con discapacidad y por otra, en el principio de sectorización e individualización de la enseñanza al acercar los servicios de EE y personalizar la enseñanza de los niños con NEE y los de educación básica que los requirieran.

Para Jiménez y Vilá (1999) la experiencia en el desarrollo de los programas de IE en diferentes países, ha conllevado a generar una serie de variedades en los modelos de integración, reflejo de la concepción y la idea de cómo debe realizarse la IE de los alumnos con NEE en los espacios educativos regulares y en los servicios de EE. Estos autores identifican tres modelos de integración:

- (1) Los modelos que enfatizan la primacía del contexto físico para promover la integración, es decir, aquellos basados en el emplazamiento.
- (2) Los modelos que priorizan las situaciones de enseñanza.
- (3) Los modelos que enfatizan la organización de los servicios de apoyo a la IE.

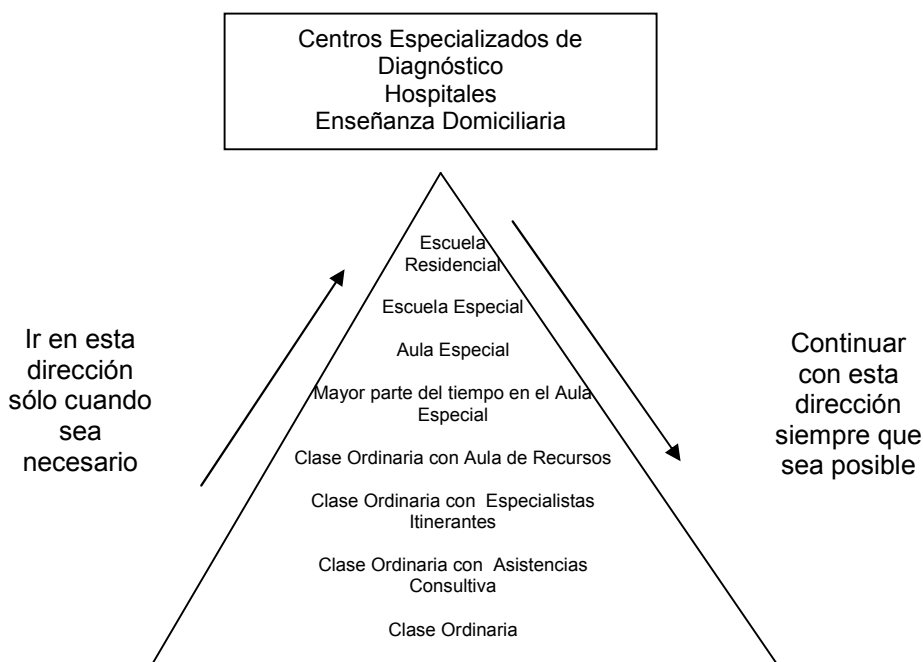
Estos modelos de manera general se describen a continuación:

- (1) Los modelos que enfatizan la primacía del contexto físico para promover la integración y se centra en los conceptos de cascada de servicios y continuo de emplazamientos, es decir, parten del supuesto de que el alumno debe ser reconocido como un conjunto de individualidades diferentes y necesariamente educado en entornos lo menos segregadores posibles. Estos modelos se fundamentan en el principio de normalización y en la revisión constante de las situaciones de emplazamiento, por lo que, buscan ubicar al alumno en la situación más ordinaria posible.

- (1.1) El sistema de cascada de los servicios de Reynolds (1962, citado en Arnaiz, 2003) el cual propone una enseñanza especializada de ocho niveles educativos y tres niveles de servicios no educativos desde la atención de tiempo completo de los alumnos en las instituciones de EE hasta la atención en el aula regular durante toda la jornada escolar. Este autor establece una graduación de emplazamientos educativos que, ordenados según una variedad de situaciones, hacen más flexible la ubicación del alumno con “deficiencia”. (Tabla 2)

Tabla 2.

Modelo Basado en el Sistema de Cascada de los Servicios de Reynolds (1962)



(Referido por Aranz 2003, en Educación inclusiva: una escuela para todos. España)

(1.2) Otro modelo basado en los servicios y en el sistema de cascada es el de Evelyn Deno (1970, citado en Arnaiz, 2003), este modelo está concebido para adaptar los servicios que el alumno precisa. Se fundamenta en la idea de que la EE es indisoluble de la educación regular, cuya finalidad es la investigación y el desarrollo de programas que mejoren la eficacia del resto de los niveles educativos. Está compuesto por siete niveles de función de la mayor o menor gravedad de la discapacidad que presentan los niños. Así mismo, estructura dichos niveles en tres programas: a) programas escolares regulares, b) programas escolares adaptados, y c) programas sanitarios y asistenciales. Por lo que, para la autora, este modelo es aplicable al desarrollo de servicios especiales para todo tipo de necesidades educativas. (Tabla 3)

Tabla 3.

Modelo Basado en los Servicios y en el Sistema de Cascada de Evelyn Demo (1970)

Sistema de Cascada de Servicios de Evelyn Deno (1970)		
NIVELES	SERVICIOS	PROGRAMAS
1	Niños disminuidos en clases normales a tiempo completo capaces de seguir programas con ayuda del profesor de apoyo itinerante.	Programas escolares regulares
2	Niños disminuidos en las clases normales y con servicios educativos complementarios impartidos por el profesor de apoyo fijo.	
3	Comparten clase especial y aula normal. Programa combinado. Profesor de apoyo.	
4	Niños deficientes en aulas especiales dentro de la escuela ordinaria. Participación en actividades no académicas. Profesor especialista en el aula. Servicios de apoyo.	Programas escolares adaptados
5	Niños deficientes en centros específicos. Contactos extracurriculares con los colegios del sector. Servicios de apoyo.	
6	Instrucción en hospitales o residencias.	Programas sanitarios
7	Servicios médicos y supervisión de bienestar social.	asistenciales

(Referido por Aranz 2003, en Educación inclusiva: una escuela para todos. España)

(1.3) Un tercer modelo basado en los servicios y en el sistema en cascada, es el presentado por Hegarty y Pocklinton (1981, citado en Torres, 1999) estos autores proponen un modelo compuesto por ocho niveles, de los cuales seis hacen referencia a la educación del niño con NEE en la escuela regular, y los dos últimos tienen como base educativa el centro específico, aunque en el séptimo, el alumno asiste de tiempo parcial a la escuela regular. (Tabla 4)

Tabla 4.

Modelo Basado en los Servicios y en el Sistema de Cascada de Hegarty y Pocklington (1981)

Sistema de Cascada de Hegarty y Pocklington (1981)

- (1) Clases ordinarias sin apoyo.
- (2) Clases ordinarias con apoyo al profesor.
- (3) Clases ordinarias con trabajos específicos fuera de ellas.
- (4) Clases ordinarias como base con medias jornadas en unidad especial.
- (5) Clases especiales como base con medias jornadas en clases ordinarias.
- (6) Unidad especial a tiempo completo dentro de la escuela ordinaria a tiempo parcial.
- (7) Clase especial a tiempo parcial/ escuela ordinaria a tiempo parcial.
- (8) Centro especial de tiempo completo.

(Referido por Torres 1999, en Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. España.)

En el sistema de cascada, para determinar la modalidad o nivel más adecuado se procede a realizar, por parte del equipo multiprofesional, un diagnóstico global, que supone una evaluación tanto de las competencias y características propias de cada alumno, como del entorno escolar, social y familiar.

(2) En los modelos que priorizan las situaciones de enseñanza, el énfasis no recae tanto en el emplazamiento y organización de los servicios, sino en el proceso instructivo. Parten de la idea de que modificando las técnicas de enseñanza y mejorando la formación del profesorado, el sistema educativo será capaz de dar respuesta a la variedad individual del alumnado. La mayor parte de estas propuestas se sitúan en el contexto norteamericano y estuvieron pensadas en alumnos con “retraso mental educable” en situación de integración. Chaffin, (1975, citado en Jiménez y Vilá, 1999) distingue algunos de estos modelos que priorizan la enseñanza:

- Modelo de S. Lilly: un concepto de enseñanza. Apoyo al maestro para enfocar el problema de cada alumno.
- Modelo de Gallagher: EE por contrato.
- Modelo de Anderson y Van Etten: modelo antifallos.

(3) Los modelos que enfatizan la organización de los servicios de apoyo a la integración, estos modelos operan con la intención de organizar y favorecer la integración. En estos modelos se pueden diferenciar dos grandes grupos, según se dirija directa o indirectamente al alumnado el proceso de intervención de los servicios de apoyo (Jiménez 1996, citado en Jiménez y Vilá, 1999): (1) los modelos basados en la orientación; y, (2) los modelos basados en la intervención directa.

(3.1) Los modelos basados en la orientación, se caracterizan porque la acción no recae sobre el supuesto problema, sino sobre los agentes mediadores como son el maestro, la familia, los amigos y la propia persona quienes son los que intervienen sobre el niño. La atención, en consecuencia, es conducida a través de procedimientos indirectos como son la orientación,

el consejo y el asesoramiento de estos agentes que están en contacto con el alumno. Está basada en los procesos de trabajo colaborativo entre los profesionales implicados. Este modelo presenta dos sistemas: (1) sistema de orientación, consejo y asesoramiento multiprofesional y, (2) sistema de asesoramiento consultivo.

- (3.1.1) El sistema de orientación, consejo y asesoramiento multiprofesional, pretende a través de la intervención de los equipos multiprofesionales, prevenir, detectar, valorar y efectuar el seguimiento de la problemática educativa que se produce en el espacio en que se suscribe su intervención. No existe una forma única de funcionamiento, por lo que los criterios de actuación suelen atender a los presupuestos teóricos e ideológicos adoptados.
- (3.1.2) El sistema de asesoramiento consultivo, aparece en Estados Unidos como una respuesta para aquellas situaciones en que se pretende reducir la asignación del alumno a otros servicios externos a la clase. Las diferentes modalidades de asesoramiento consultivo inciden en diferente grado en tres áreas: cambio del alumno, cambio del profesor y cambio en el sistema u organización. Los objetivos de este sistema, responden a las necesidades de una mejora cualitativa de la enseñanza y, en particular de una orientación basada en programas específicos de intervención, más que en funciones y servicios.
- (3.2) Los modelos basados en la intervención directa, se caracterizan porque la respuesta educativa al alumno con NEE ya detectada, la brinda directamente el profesor especialista en común acuerdo con el profesor regular. En este modelo se identifican dos modalidades de atención: 1) modalidad de atención en aula de apoyo y; 2) modalidad de apoyo especializado en el aula regular.
 - (3.2.1) Modalidad de atención en aula de apoyo. Es la organización administrativa en la que el alumno con NEE escolarizado en la escuela regular recibe parte de la enseñanza por parte del personal especializado, generalmente en el aula de EE o aula de apoyo. La asistencia a esta aula requiere de una evaluación psicopedagógica previa que aconseje la necesidad de esta modalidad. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje, se realiza un programa adaptado. La atención se ofrece principalmente de manera individual o en pequeños grupos que asisten al aula de apoyo en sesiones que van de media hora y hasta dos horas.
 - (3.2.2) Modalidad de apoyo especializado en el aula regular. Este modelo gira en torno al profesional especializado, que se responsabiliza de una o más escuelas regulares en una misma zona o sector. La función del especialista es, por un lado, orientar y apoyar al maestro del aula

regular con el alumno que presenta dificultades, por otro, intervenir directamente con el alumno mediante programas didácticos individualizados. Las variaciones que se han dado en la práctica escolar son: (a) el profesor de apoyo, (b) el profesor itinerante y, (c) el profesor de crisis.

- (a) El profesor de apoyo, es el profesional especializado para el apoyo psicopedagógico, que no tiene a su cargo ningún grupo. Su función es facilitar el proceso de integración de los alumnos con NEE, del mismo modo, orientar y asesorar al profesor regular.
- (b) El profesor itinerante, es un profesional especializado (psicólogo y/o trabajadora social) que no está adscrito a una sola escuela, sino que asiste a varias. Atiende a los alumnos con NEE en el aula regular o fuera de ella. La itinerancia es un sistema utilizado en zonas rurales o escuela con pocos alumnos con NEE.
- (c) El profesor de crisis, es un profesor especializado que sólo presta ayuda al docente del aula regular o a algún alumno integrado ante una situación de necesidad o crisis y deja de hacerlo una vez que esta desaparece.

Con el propósito de tener una visión integral de los modelos de IE aquí descritos, se elaboró la siguiente tabla. (Tabla 5)

Tabla 5.

Modelos de IE Basado en los Servicios y en el Sistema de Cascada

Modelos de Integración Educativa	
(1) Modelos que enfatizan la primacía del contexto físico para promover la integración en los servicios.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo basado en los servicios y en el sistema de cascada de Reynolds (1962). • Modelo basado en los servicios y el sistema de cascada de Evelyn Demo (1970). • Modelo basado en los servicios y en el sistema de cascada de Hegarty y Pocklington (1981).
(2) Los modelos que priorizan las situaciones de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de S. Lilly: un concepto de enseñanza como apoyo al maestro para enfocar el problema de cada alumno. • Modelo de Gallagher: EE por contrato. • Modelo de Anderson y Van Etten: modelo antifallos.
(3) Los modelos que enfatizan la organización de los servicios de apoyo a la integración.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos basados en la orientación: <ul style="list-style-type: none"> (1) Sistema de orientación, consejo y asesoramiento multiprofesional. (2) Sistema de asesoramiento consultivo. • Modelo basado en la intervención directa: <ul style="list-style-type: none"> (1) Modalidad atención educativa en el aula de apoyo. (2) Modalidad de apoyo diferenciado en el aula regular: profesor de apoyo, profesor itinerante y profesor de crisis.

Fuente: Araniz (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. España y Torres (1999). Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. España.

Por lo tanto, los servicios de USAER, se ubican en el modelo basado en la intervención directa en ambas modalidades de atención, en aula de apoyo y apoyo especializado en el aula regular, lo que indica que el programa de IE vigente hasta la

fecha en México, atiende a un modelo integrador que ha priorizado la organización de los servicios de apoyo y no así en fundamentar la práctica educativa.

La SEP (2000, 2002, 2006b) en los documentos y en los cursos de actualización, sólo plantea soluciones técnicas destinadas a atender las necesidades detectadas en la práctica educativa en relación al diagnóstico e intervención, en la que los docentes de EE, han actuado como expertos que aplican los lineamientos sin cuestionarse los criterios y la viabilidad de las propuestas, por lo que, se opina que la integración está inmersa en prácticas educativas ateóricas, centradas en los medios y no en los fines de la IE.

Además, aun y cuando persiste la ambigüedad del concepto de NEE, la SEP, en el documento de Orientaciones Generales para el Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (2006b) incluye en el marco conceptual nuevos conceptos como: inclusión, diversidad, escuela inclusiva y barreras para el aprendizaje y la participación, en los que refiere como única población favorecida por la inclusión a los alumnos con NEE y discapacidad. Sin embargo, para Booth, Ainscow y Vaughan (2002), Blanco (2005), Echeita (2006), Guajardo (2009) el término de integración no es un sinónimo de inclusión y éste no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares, sino en eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Sin embargo, como ya se ha comentado, esta organización presenta dificultades según el PNFEIE (SEP, 2002) en cuanto a la cobertura de los servicios de EE, la especialización sobre discapacidad de sus docentes, así como con el trabajo colaborativo con la escuela regular. Lo que refleja la necesidad de estrategias didácticas elementales para la atención educativa de los alumnos integrados y el trabajo colaborativo con padres y maestros, sin que la SEP responda a estas necesidades con propuestas específicas.

La diferencia entre el concepto de integración y el de inclusión, es que el de integración está referido a los alumnos con NEE y discapacidad y es un movimiento de la EE que implica la transformación de ésta y las condiciones y funcionamiento de la escuela regular. El concepto de inclusión es un concepto más amplio que el de integración, se trata de que todos los niños de una comunidad aprendan juntos independientes de sus condiciones personales, sociales o culturales.

En este sentido, la educación inclusiva implica una educación basada en la heterogeneidad, por lo que, la diversidad es un valor que remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje para su socialización, cuya satisfacción requiere un atención pedagógica individualizada en los que se incluyen no sólo a los alumnos con NEE y discapacidad, sino a los alumnos de poblaciones indígenas, rurales, pobres, migrantes, etc. En este sentido, la educación inclusiva a diferencia de la educación integradora, es responsabilidad de la educación regular y el papel del docente de EE es brindar apoyo.

En cuanto al concepto de barreras al aprendizaje y la participación, éste se utiliza para definir las dificultades que experimenta todo el alumnado y no sólo el niño con NEE. En tal sentido, las escuelas tendrían el desafío de reducir considerablemente las barreras de acceso y de participación física, personal, social e institucional. Para Echeita (2006) el concepto de barreras de aprendizaje y la participación no sustituyen al concepto de NEE, ya que el primero remite a los obstáculos afuera del sujeto y el segundo a los internos o propios del sujeto, sin embargo, ambos atienden a dos modelos diferentes, al inclusivo e integrador respectivamente.

Por todo esto, la IE y la educación inclusiva son modelos educativos que tienen una condición político - ideológicas basadas en los derechos humanos y centrada en el derecho a la educación y respeto a la diversidad, a fin de evitar la exclusión o discriminación y que se concretara legalmente en la ley federal para prevenir y eliminar la discriminación, en el 2007, y que tiene en común, el trabajo colaborativo entre los docentes de EE y regular y que a continuación se analiza.

2.2.1 Trabajo Colaborativo

Para el PNFEIE (SEP, 2002; SEP, 2006b) en el programa de IE deben participar conjuntamente los docentes de educación regular y EE a partir de un trabajo colaborativo con padres y maestros, a fin de ofrecer una respuesta educativa adecuada principalmente en los niños que presentan discapacidad. Sin embargo, este programa no señala el modo o las condiciones para llevar a cabo el trabajo colaborativo, quedando a cada USAER la responsabilidad de definirlo e instrumentarlo.

En ese sentido, Dettmer, Thourston y Dick (2002) consideran que la colaboración es un elemento fundamental para la IE para lo cual, proponen dos formas de trabajo: el trabajo colaborativo y trabajo consultivo.

El trabajo colaborativo es una interacción en la cual el personal de la escuela y los padres de familia sesionan, consultan y colaboran como un equipo para identificar las necesidades conductuales y de aprendizaje de los alumnos, esto con el fin de planear, implementar, evaluar y revisar, según se requiera, los programas educativos de los que se espera sirvan para atender esas necesidades.

Por su parte, el trabajo consultivo es un maestro especialista que está integrado en el trabajo colaborativo con padres de familia y maestros, con el propósito de facilitar la comunicación, cooperación y coordinación efectiva que en sesión, se le consulta y colabora con el personal de la escuela, apoya al personal y a las familias en equipo y que se ocupa de las NEE de aprendizaje y comportamiento de los alumnos.

Dettmer, et al. (2002) proponen para el trabajo consultivo y colaborativo seguir los siguientes diez pasos:

1. Prepararse para hacer la consulta.
 - (1) Centrarse en el área principal de preocupación.
 - (2) Preparar y organizar los materiales.
 - (3) Prever las posibles acciones o estrategias a seguir.
 - (4) Tener un lugar adecuado para hacer la reunión.

2. Iniciar el trabajo de consultoría y colaborativo.
 - (1) Establecer rapport.
 - (2) Dar a conocer el orden del día.
 - (3) Definir entre todos el punto central.
 - (4) Expresan todos sus necesidades.

3. Conjuntar y organizar la información relevante.
 - (1) Tomar todos notas.
 - (2) Resumir los datos.
 - (3) Plantear sobre qué aspecto falta información.
 - (4) Integrar la información.

4. Identificar el problema y qué no es problema.
 - (1) Centrar cuál es la necesidad.
 - (2) Proponer circunstancias que sean deseables.

5. Identificar las preocupaciones y realidades acerca del problema.
 - (1) Que todos escuchen a todos.
 - (2) Identificar cuáles son los problemas.
 - (3) Ventilar las frustraciones y preocupaciones.
 - (4) Centrar las necesidades pertinentes.
 - (5) Llegar a un acuerdo.

6. Generar soluciones.
 - (1) Comprometerse para llegar a una solución de manear colaborativa.
 - (2) Participar y proponer todas posibles soluciones y alternativas.
 - (3) Sugerir ejemplos para modificaciones apropiadas en el aula.
 - (4) Revisar y discutir las opciones y las consecuencias que tendría.
 - (5) Seleccionar las mejores opciones.

7. Formular el plan de acción.
 - (1) Designar quien debe estar involucrado y cómo.
 - (2) Establecer las metas.

- (3) Asignar responsabilidades.
- (4) Generar método y criterios de evaluación.
- (5) Acordar las fechas para ir revisando el progreso.
- (6) Dar seguimiento con compromiso.

8. Evaluar el progreso y el proceso.

- (1) Revisar la conducta después de un tiempo específico.
- (2) Revisar los datos y se analizan los resultados.
- (3) Guardar los productos como evidencia del progreso.
- (4) Hacer los comentarios positivos y de apoyo.
- (5) Evaluar la contribución.

9. Hacer un seguimiento del trabajo colaborativo.

- (1) Reevaluar periódicamente, de tal manera que se asegure el mantenimiento del trabajo colaborativo.
- (2) Proveer un reforzamiento al trabajo colaborativo.
- (3) Continuar con el plan establecido.
- (4) Ajustar el plan si es que hay problemas.
- (5) Hacer una consulta específica si es necesario.
- (6) Hacer cierre de las metas que ya se lograron.
- (7) Apoyar y reforzar los resultados.
- (8) Compartir la información necesaria.
- (9) Disfrutar la comunicación.

10. Continuar o repetir estos pasos cuando sea necesario.

Dettmer, et al. (2002) afirman que para que el trabajo colaborativo se logre, se requiere:

- Desarrollar habilidades de comunicación.
- Tener relaciones interpersonales adecuadas.
- Ser prudente en las observaciones.
- Utilizar tecnología adecuada.
- Tener buenas evaluaciones para hacer interpretaciones adecuadas.

Estos autores señalan que el trabajo colaborativo permite sostener y mejorar la calidad de vida desde las edades tempranas, a través del desarrollo de habilidades interpersonales entre los docentes que llegan a ser esenciales para la convivencia y el progreso en la escuela, en un mundo cada día más interconectado y complejo. Lo que resalta la importancia de esta forma de trabajo en el programa de IE entre los maestros de USAER en preescolar.

2.3 Integración Educativa en Preescolar

La SEP (2002) define a la IE como el *“proceso que implica que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en las aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación”* (p.36).

Para promover este proceso, el PNFEIE (SEP, 2002) consideró necesaria la participación decidida de todas las autoridades educativas, sobre todo, de los responsables de la educación inicial, preescolar, secundaria y especial; así como, de los supervisores y directores de las escuelas, las maestras de grupo, el personal de apoyo de las escuelas, los padres y las madres de familia y el personal de EE. Señaló, que este último, desempeña un papel muy particular; sin embargo, la IE no es tarea exclusiva de la EE, ya que el niño con NEE, con o sin discapacidad, asiste a la escuela regular; por lo que, todos los involucrados deben compartir la responsabilidad de promover y vigilar que se logren los propósitos educativos.

Según el PNFEIE (SEP, 2002) la IE atiende a cuatro aspectos: (1) a la posibilidad de que los niños con NEE aprendan en las mismas escuelas y en las mismas aulas que los demás niños; (2) ofrecer a estos niños todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada uno; (3) a la importancia de que el niño, los padres y las madres y/o maestro del grupo regular, reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de EE y; (4) que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las NEE y a la discapacidad de los niños (SEP, 2002).

Para fines de esta investigación, se considera a la IE como un proceso que implica educar a los niños con NEE, con y sin discapacidad, en la escuela regular, con el apoyo diferenciado necesario que atienda sus dificultades para el aprendizaje, independientemente de cuál sea su discapacidad. Es conveniente que el niño participe del programa educativo general, con el propósito de brindarle la oportunidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales, en contextos escolar, social y laboral lo más normalizados posibles.

En preescolar los servicios encargados de la atención de éstos alumnos son los CAPEP y las USAER. En entrevistas informales con el personal de USAER, se pudo advertir que el propósito de iniciar la USAER en preescolar atendió a la necesidad de detectar e intervenir a los niños con NEE, con y sin discapacidad, a edades más tempranas; sin embargo, su importancia reside en el diagnóstico precoz y la intervención temprana, y con ello, prevenir las NEE de los niños en el siguiente nivel educativo. En este sentido, Aclé (1995) señala que el diagnóstico precoz en EE adquiere particular importancia, ya que entre más tempranamente se detecte el retraso en el desarrollo, mejores serán las posibilidades de intervenir en forma

oportuna y adecuada. Por otro lado, Scott y Carran (1985) y Salvador (1987, citado en Aclé en 1995) consideran tres tipos de prevención en EE:

- La primaria es aquella que se realiza antes del nacimiento con la finalidad de disminuir la incidencia de alguna de las categorías incluidas en EE.
- La secundaria es la que se realiza en el diagnóstico precoz a través de recursos clínicos y de exploración complementaria con el propósito de detectar tempranamente cualquier deficiencia a nivel de sistema nervioso y a partir de un diagnóstico objetivo, la instrumentación de un programa de estimulación temprana.
- La terciaria es la serie de procedimientos que se instrumentan cuando el problema está presente, buscando reducir las consecuencias negativas que de él se deriven.

De acuerdo a esta clasificación, se advierte que en la atención educativa de la USAER preescolar atiende a la prevención secundaria con el propósito de intervenir a los alumnos al inicio de su escolarización y prevenir con ello NEE futuras.

Así, el programa de IE adquiere un carácter preventivo en preescolar lo que requiere por parte de los docentes, tener que determinar cuál de los niños puede ser atendido en la escuela regular y beneficiarse con este ambiente; estudiar qué escuela puede ofrecer los ambientes, los apoyos y las adecuaciones más favorables; así como, elegir la forma de intervención educativa: diseño de programa de atención, de adecuaciones curriculares, las formas de enseñanza y el manejo de los recursos didácticos más apropiados para cada caso. Decisiones que deben tomar los docentes de EE con los padres de familia y con los docentes regulares, al tener como referencia las exigencias curriculares del nivel educativo.

Por otra parte, la reforma en preescolar inició en el 2002 con la incorporación de este nivel a la educación básica y el decreto de su obligatoriedad, el cual, se publicó el 12 de noviembre del 2002 en el Diario Oficial de la Federación. En este decreto se adiciona al artículo 3º constitucional la educación preescolar, quedando de la siguiente manera (Diario Oficial de la Federación, 2002): *“La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria”*. (p.1) Para la instrumentación de este decreto, en la fracción quinta transitoria del mismo artículo se señala que *“la educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004 – 2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo escolar 2005 – 2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008 – 2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo”* (p. 2).

También en el 2002, en el marco de la reforma de la educación preescolar, la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, puso en marcha el

Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, cuya finalidad fue la transformación de las prácticas educativas, así como de las formas de organización y funcionamiento de los planteles. Como parte de esta reforma se diseñó el Programa de Educación Preescolar publicado en agosto del 2004.

En la revisión personal realizada a la estructura de este programa, se identificaron un conjunto de principios pedagógicos que son referentes para que las maestras de preescolar reflexionen sobre su propia práctica docente y den sustento a su trabajo educativo a través de identificar sistemáticamente lo siguiente: cuáles aspectos atiende en la práctica, cuáles están presentes en los niños y qué decisiones son necesarias tomar para atenderlos.

Los principios pedagógicos de este programa son: (1) características infantiles y procesos de aprendizaje, (2) diversidad y equidad, y, (3) intervención educativa (SEP, 2004).

En cuanto al principio de diversidad y equidad se señala que la docente de educación preescolar, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de los niños con NEE, con o sin discapacidad, a la escuela regular. También retoma el artículo 41 de la Ley General de Educación y explica que éste, implica tener presente que los niños con discapacidad intelectual, sensorial o motora, pueden encontrar en la escuela un ambiente de aprendizaje que los ayude a desarrollar las capacidades que poseen.

El PEP (2004) reconoce que la escuela puede ejercer una acción determinante para la adaptación y bienestar de estos niños y ampliar su ámbito de relaciones sociales, su autonomía y confianza en sí mismos. Con respecto a la docente de preescolar indica que, una buena disposición de la educadora y de la escuela son esenciales para atender a los niños con discapacidad, lo que implica un trabajo de apoyo con el grupo escolar, los padres o tutores y la escuela en su conjunto (SEP, 2004). Sin embargo, señala que la buena disposición es esencial, pero no es suficiente, ya que se requiere que las escuelas desarrollen estrategias específicas y su personal reciba orientación, apoyo y capacitación, asimismo, se vincule eficazmente con el personal e instituciones especializadas.

En cuanto a la intervención educativa, la educación preescolar centra el trabajo docente en el desarrollo de competencias. Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004). Por lo tanto, la función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.

En este sentido, el PEP (SEP, 2004) a diferencia de los planes y programas de educación primaria (SEP, 1993) ya incluye el concepto oficial de NEE; del mismo modo, enfatiza la evaluación inicial como requisito para la intervención educativa, la

detección y determinación de las NEE y precisa que se deben tomar en cuenta las competencias inscritas en cada campo formativo como referencia para la detección de estas necesidades. Del mismo modo, este programa hace referencia a los niños con discapacidad y señala que éstos pueden encontrar en el jardín de niños un ambiente de aprendizaje que los ayude a desarrollar las capacidades que poseen.

El programa de preescolar reconoce la importancia de la evaluación, en la identificación de quiénes pueden presentar NEE y requieran de una evaluación psicopedagógica, es decir, quienes requieren el diseño de estrategias de atención individual y actividades de reforzamiento para ayudarlos a avanzar en sus actividades. En este sentido, se advierte que la educadora deberá evaluar el proceso de aprendizaje de los niños a partir de comparar lo que los niños conocen y saben hacer, respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo del nivel (SEP, 2004).

La información que la educadora recopile, organice e interprete en diversos momentos del trabajo diario, tanto al inicio del ciclo escolar como a lo largo de éste, marcará la ruta de su intervención educativa. Desde esta perspectiva, la intervención educativa que realice la docente de educación preescolar, deberá basarse en los resultados de la evaluación inicial, a partir de la que diseñará las situaciones didácticas y actividades específicas encaminadas a la consecución de las competencias determinadas como prioritarias en dicha evaluación. Por lo que, su papel consistirá en detectar oportunamente los niveles de dominio de las competencias, identificar las causas que pudieran estar interfiriendo en el desarrollo de éstas y el diseño de situaciones de aprendizaje.

Finalmente, la educación preescolar supone que todo el sistema educativo asume la responsabilidad de lograr los objetivos de la educación básica, en el que actualmente se incluye a la educación preescolar y a la EE. Esta última, tiene la tarea de desplazarse hasta donde se haya detectado la necesidad de atender a un alumno que presente NEE, prioritariamente a los que presenten alguna discapacidad y dar así una respuesta educativa, a fin de conseguir los objetivos del nivel y grado en donde se encuentre integrado. No obstante, como ya se comentó, no es una tarea exclusiva de los docentes de EE, es por esto, que se requiere del trabajo compartido de docentes regulares y especiales, la comunidad educativa y, sobre todo, de la participación de los padres de familia.

Progresivamente, el nivel preescolar se ha ido incorporando al programa de IE. En entrevistas informales con personal de jardines de niños, se advierte la variedad de prácticas educativas alrededor de esta integración; hay docentes para quienes, hasta la fecha, los conceptos de IE, NEE y discapacidad le siguen siendo confusos; hay otros docentes que no dudan de la importancia y acierto de la IE, sin embargo, reconocen que no es tarea fácil si no se cuenta con los servicios y el personal capacitado de CAPEP y USAER en los jardines de niños.

Las discusiones que surgen de estas entrevistas informales se dan en relación a cómo se ha dado el proceso y con qué recursos, además se considera a la IE sólo como política educativa impuesta y no como un modelo de intervención educativa que involucra a todo el sistema educativo con la intención de promover la integración social, familiar, escolar y laboral de los niños con NEE, con y sin discapacidad. A partir de esta controversia, es que la IE ha sido objeto de estudio, con el propósito de conocer y explicarse el modelo integrador y desarrollar estrategias de enseñanza en la atención de los alumnos con NEE, con y sin discapacidad, de conocer las ventajas y desventajas de la integración, etc., sin embargo, como ya se indicó, no se encuentran datos concluyentes al respecto.

2.4 Estudios sobre Integración Educativa

Los estudios sobre IE divulgados se presentan en dos apartados: (1) investigaciones nacionales y (2) investigaciones internacionales. Se considera para la presentación de cada trabajo: la temática, el problema abordado, los propósitos, el tipo de investigación y algunas de las conclusiones del estudio. Cabe señalar, que sólo se refieren algunas investigaciones por su similitud con esta investigación, sin embargo, se revisaron artículos e investigaciones así como la descripción sintética de libros, materiales y artículos de divulgación sobre el tema.

2.4.1 Investigaciones Nacionales

Una investigación sobre IE en el nivel de educación primaria, fue la realizada por Ezcurra y Molina (2000) cual tuvo como metodología el estudio de casos. El objetivo fue hacer un seguimiento puntual del proceso de IE de diez niños, que permitiera explorar las condiciones en las que se estaba dando la IE en el Distrito Federal. Para hacer el estudio de casos se elaboraron una serie de instrumentos que permitieran de manera sistemática recuperar los datos, situaciones, incidencias y observaciones de maestros de educación regular y especialistas de USAER, padres de familia o tutores, niños con NEE, con o sin discapacidad.

Las principales conclusiones a las que llegaron las investigadoras en este estudio, fueron las siguientes: (1) no existía una jerarquía para normar el proceso que se debía dar dentro de las escuelas regulares, en cuanto a los recursos humanos y materiales, (2) dependían de la educación básica, se reflejaban las dificultades que tenían muchos equipos de USAER para conseguir la colaboración comprometida de las autoridades, (3) la IE requiere, de acuerdo con las autoras, de una planeación más rigurosa dada la importancia de la reforma, ya que las USAER no contaban con capacitación, ni material didáctico especial y estrategias pedagógicas sistematizadas para las NEE derivadas de cada discapacidad.

Con respecto a los docentes, los resultados indicaron que: (1) no había claridad ni acuerdo sobre las funciones necesarias para la integración, (2) se desconocía el papel que debería asumir cada uno de los agentes sociales que participaban en el proceso, (3) se carecía de compromiso por parte de la escuela regular, esto hacía

que los casos exitosos de integración fueran aislados y la integración no se asumiera como un proyecto escolar, (4) no había escuelas integradoras, esto se hacía evidente en la falta de involucramiento de los directores, (5) la inexistencia de un espacio físico y de un horario provisto para el diálogo y la interacción entre maestros regulares y el equipo de apoyo de USAER, (6) los equipos de USAER no estaban completos en todos los casos, por lo que la distribución de funciones no siempre era la adecuada, (7) muchos especialistas tenían que atender casos para los que no se sentían competentes, porque no correspondían a su especialidad, (8) la falta de compromiso de la escuela era evidente también en la forma arbitraria de asignación de los niños con NEE, con o sin discapacidad, a los grupos, (9) los maestros no eran consultados por los directores para la asignación de los alumnos, por lo que casi siempre resultaba que no tenían la capacidad ni el interés necesario para afrontar este reto pedagógico y; (10) los maestros que se habían sentido competentes y habían recibido apoyos se sentían inseguros e incapaces de mejorar la integración del alumno por falta de capacitación.

En cuanto a los alumnos, la investigación de Ezcurra y Molina (2000) señala que existía una gran indefinición sobre qué niños deberían ser atendidos en el programa. En algunos casos se asume como sujetos de atención a los niños que presentan discapacidad, en otros, se busca atender a los que tienen NEE, con o sin discapacidad. En este sentido, también se le atribuye a la USAER atender las necesidades generales de la escuela, aun en algunos casos, en suplir a los maestros regulares. Además, cuando no se da una integración real, se generan nuevas formas de exclusión, que son incluso más graves para los niños con NEE, con o sin discapacidad.

Con relación a los apoyos institucionales, no se da ningún tipo de coordinación ni apoyo por parte de las instituciones de salud y los centros de rehabilitación que atiendan a los niños con discapacidad, de esta manera, sin un trabajo efectivo en el área de rehabilitación, se limitan seriamente las posibilidades de IE.

Respecto a las familias, las autoras consideran necesario fortalecerlas y capacitarlas para jugar un papel activo y responsable en el proceso de IE de sus hijos, mencionan en general, que los padres no entienden los conceptos de NEE ni de IE, no saben que es el currículo, ni por qué debe de adecuarse, no tienen una idea clara de que se espera de ellos. Los niños que provienen de familias con menos recursos económicos y culturales están en mayor desventaja, no tienen acceso a diagnósticos oportunos y en términos que les sean accesibles, ni a programas de intervención temprana y de rehabilitación con la claridad e intensidad que sus hijos requieren.

En los documentos de SEP, se habla de atención a la diversidad, por lo que Ezcurra y Molina (2000) consideran necesario que se precise cuál es el lugar de los niños con NEE, con o sin discapacidad, dentro de esa diversidad, cuál es la función de la EE en la atención de esas necesidades. Si no se explica que la función de la EE es dar atención a las NEE, con o sin discapacidad, la IE tenderá a diluir estas necesidades y con ello, se corre el riesgo de dejarlas desatendidas.

Otra investigación llevada a cabo en la USAER en el nivel de educación primaria, fue la realizada por Osnaya (2003). Este estudio tuvo como objetivo conocer la manera en que influyen las representaciones sociales de los sujetos que intervienen en el proceso socioeducativo, interpretando sus ideas, discursos, actitudes y acciones de la cotidianidad escolar en las instituciones de educación básica de la zona de investigación, las cuales intervienen en la consecución y cumplimiento de las funciones establecidas por la USAER en sus planteamientos institucionales para atender las NEE.

Esta investigación se realizó en tres escuelas primarias que contaban con los servicios de USAER de las colonias, Jalalpa, Jalalpa el grande, y ampliación Jalalpa, de la Delegación Álvaro Obregón del Distrito Federal. Esta investigación fue de corte cualitativo y utilizó el cuestionario, la entrevista y la observación directa. Los sujetos de la muestra fueron los maestros de aula, maestros de apoyo, directores, padres de familia y alumnos con y sin NEE.

Las conclusiones después del análisis del contexto y sus representaciones sociales, se orientaron a: (1) la circulación, desconstrucción y producción de un discurso cotidiano y rutinario sobre USAER, (2) falta de orientación e información de USAER entre los maestros y padres de familia, (3) ausencia de apoyo de los maestros de aula y padres de familia, las actitudes que resultaban del sistema racional, (4) el ejercicio de los micro poderes en el centro educativo y; (5) el ambiente de trabajo conflictivo y la desunión entre miembros de la comunidad.

El estado de conocimiento sobre la EE en nuestro país, fue una investigación coordinada por Sánchez, et. al. (2003), este trabajo, fue de carácter nacional, de campo, de tipo bibliográfico y de corte evaluativo. Tuvo como propósito explorar lo que en el ámbito nacional se había publicado con fines de investigación científica o académica sobre la investigación en EE de 1990 a 2001. Los resultados se muestran organizados en secciones, artículos y reportes oficiales de investigación y tesis de grado.

Una de estos estudios es el que realizaron Klinger y Todd (1995) con educadores especiales de las USAER en zonas urbanas y rurales cercanas al Distrito Federal. Esta consistió en realizar cuatro sesiones y permitirles a los participantes la oportunidad de expresar sus sentimientos y narrar sus experiencias. Los datos se colectaron con el método de grupo de atención y se organizaron en categorías, se compararon y constataron para conseguir validez.

Los resultados se englobaron dos problemas: (1) la falta de formación, actualización y capacitación y (2) la carencia de razones, intenciones y motivos expresados explícitamente acerca de lo que pretendían que los maestros hicieran con el nuevo planteamiento educativo que entró en vigor en 1993. Las conclusiones muestran que sólo creer en la integración no propicia cambios en las prácticas educativas, que existe resistencia al cambio y sobre todo, a la formación, capacitación y voluntad para trabajar el maestro de grupo con el maestro de EE.

García Cedillo et. al. (1996) realizaron la investigación denominada *Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional*, la cual tuvo como objetivo describir la situación actual del proceso de IE en distintas entidades federativas del país. Este proceso se llevó a cabo en dos niveles: (1) macro en diez estados, y (2) micro en distintas escuelas de diez entidades.

Esta investigación fue de tipo exploratoria-descriptiva con características: transversal, actual, de campo, horizontal, intergrupos-intersujetos y cualitativa. La muestra fue seleccionada de manera no probabilística, intencional. Participaron directores, docentes, padres y alumnos. Las conclusiones más relevantes señalaron que la IE en el país era muy irregular, mientras unas entidades habían logrado avances otras se estaban iniciando o aún no iniciaban en el proceso de integración.

Barraza (1998) describe las maneras en que se evalúan las NEE y hace una propuesta para la detección y selección de las mismas. Su estudio pretendió analizar críticamente la detección y selección de las NEE que se realizan en las USAER y elaborar un diagnóstico. Como resultado de la investigación se elaboró una propuesta de instrumentos (evaluación del alumno, del contexto, del aula, del contexto familiar e institucional) y formas de registro para la detección y selección de las NEE.

Barraza (2001) se acercó a conocer la problemática de los maestros de educación básica sobre la integración escolar en Durango. Sus objetivos fueron: (1) conocer la opinión de los docentes sobre integración escolar; (2) determinar el grado de aceptación de los maestros de educación básica de la integración escolar; (3) reconocer la opinión de los profesores de educación básica sobre los resultados de la integración escolar; y, (4) identificar la opinión de los maestros de educación básica sobre el nivel de preparación de los distintos agentes involucrados en la atención de niños con discapacidad.

La recolección de los datos se hizo a partir de un cuestionario aplicado a estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango. Los resultados mostraron que los maestros tenían una actitud favorable a la integración escolar, sin embargo la IE se había entendido y atendido desde diferentes contextos de uso, mismos que le dan significado, es decir; el concepto de IE en sí mismo, tiene una multidimensionalidad que la constituye.

Este autor identifica seis dimensiones o contextos de uso que se le han dado al término de IE:

- El primer contexto de uso, se refiere al hecho de reconocer a la IE como un proceso de inserción de menores con discapacidad en la escuela regular, y que se enmarca en la lucha contra la segregación. Este contexto de uso, permite justificar y explicar el por qué la IE busca la inserción del sujeto con discapacidad en la escuela regular.

- El segundo contexto de uso del término, remite a considerar a la IE como un fenómeno pedagógico, que tiene en el centro la intervención didáctica al niño; las dificultades de aprendizaje o las NEE son el pretexto idóneo para la búsqueda del perfeccionamiento docente y para la mejora substancial de las instituciones.
- El tercer contexto de uso del término de IE, se refiere al ámbito organizacional, que plantea la necesidad de un reordenamiento institucional del sistema de EE a fin de unificarse con las escuelas de educación regular.
- Un cuarto contexto del uso del término se encuentra en el campo ideológico. Esta perspectiva permite reconocer a la IE como principio ideológico que conduce a una valoración positiva de las diferencias humanas, es decir, la aceptación de la diversidad se vuelve una norma y la lucha contra cualquier forma discriminadora o creadora de marginación en la sociedad se constituye un valor.
- El quinto contexto de uso se localiza en el terreno político, permite incrementar la participación democrática de los menores con NEE y de sus padres en las escuelas. El desarrollo de la participación democrática en ámbitos escolares configura el nuevo ciudadano del futuro, inmerso en un contexto de respeto a la diferencia, pero a la vez imbuido por un espíritu de solidaridad.
- El sexto contexto de uso del término de la IE se ve inmerso en la discusión del cambio social, es decir, como un proceso bidireccional que implica la relación y el mutuo ajuste del niño integrado y de su ambiente integrador y que conducirá a una transformación progresiva de las estructuras sociales.

Las conclusiones apuntaron a que: (1) la IE era un fenómeno complejo, el cual debía ser entendido y analizado desde todos sus contextos a fin de evitar la interpretación parcial, (2) la IE era un proceso multidimensional que requería de la participación colaborativa de todos los implicados: directivos, maestros, padres de familia y alumnos, (3) para que este proceso se diera, era importante que los actores, compartieran una misma definición de IE y programaran las acciones que realizarían para dicho proceso y además, (4) la IE era una política educativa compleja que iba acompañada de problemas ideológicos, sociales, laborales, etc.

González (2000) tuvo como objetivo evaluar las actitudes de las educadoras yucatecas hacia la IE, establecer las diferencias de actitud entre educadoras que aplicaban el modelo de IE y las que no y, conocer cómo influía la antigüedad laboral en las actitudes. Se trabajó con una muestra de 450 educadoras de jardines de niños del estado de Yucatán.

Se elaboró una escala tipo Likert, después del piloteo cuatro factores fueron establecidos: (1) integración en el aula regular, (2) equidad en los alumnos, (3)

apoyos técnicos, (4) adaptaciones curriculares. Los resultados indicaron que las educadoras mostraban una actitud positiva en los cuatro factores antes señalados, sin embargo, reveló que a mayor antigüedad la actitud era desfavorable. González concluyó que resultados como éstos permitirán realizar ajustes a las estrategias de acción en el logro de la IE.

Por otro lado, entre las investigaciones de maestría sobre IE que se han llevado a cabo en los últimos años se identificaron algunas orientadas a los niveles educativos de primaria y preescolar. Guzmán (2001) propuso los centros de interés como una alternativa metodológica para la IE de niños de primaria con NEE; López (2002) con un estudio etnográfico caracterizó la manera en que maestros de primaria integraban en sus aulas a niños con distintos tipos de discapacidad; Porrez (2004) utilizando el estudio etnográfico analizó el impacto de la IE en las interacciones que se daban en la escuela regular; Naranjo (2005) estudió las prácticas de enseñanza de las clases de ciencias naturales al integrar a un niño ciego.

A nivel preescolar, Campillo (2003) a través de un estudio etnográfico analizó las pautas de interacción de las educadoras con niños con NEE sin discapacidad y Sosa (2004) a través del estudio de caso, investigó cómo se daba la IE en el nivel preescolar de dos niños con síndrome de Down. Sin embargo, en ninguno de estos casos se hace referencia al Programa de Educación Preescolar 2004.

Las conclusiones de las investigaciones de López (2002), Campillo (2003), Porrez (2004) y Sosa (2004) en relación a la evaluación e intervención educativa señalaron que no existen criterios claros para el diagnóstico y determinación de las NEE de los niños atendidos, tanto por los maestros regulares como por el equipo especialista, siendo más evidente en los niños con discapacidad, en quienes, por su condición evidente, se da por hecho la existencia de una NEE sin un sistema de evaluación adecuado. En relación a las adecuaciones curriculares se identificó que las docentes continúan con prácticas educativas tradicionales, no se realizan las adecuaciones de acuerdo a la discapacidad del niño. La práctica integradora va en los extremos de la rigidez o la flexibilidad. Los objetivos que se alcanzan en la IE en los niños con discapacidad es el desarrollo de habilidades sociales y afectivas. No existe un seguimiento adecuado de los alumnos y de las adecuaciones. Las prácticas pedagógicas de los maestros regulares, en su mayoría no se modificaron, las adecuaciones curriculares se improvisaron y se caracterizaron por actividades con nivel de complejidad más bajo.

En relación a la atención educativa de los niños con discapacidad y NEE señalaron que aunque existen evidencias de los maestros por buscar estrategias para los niños que las presentan, la atención educativa se da individual y aislada más que individualizada, sobre todo a causa del hacinamiento en el aula, los pocos recursos metodológicos y didácticos. Las estrategias pedagógicas respecto a la planeación, evaluación, metodología, actividades y materiales no fueron modificadas.

En cuanto a las relaciones de los alumnos con compañeros y maestros, López (2002), Campillo (2003) y Sosa (2004) señalaron que predominó el silencio, la disciplina y el orden, se restringían al mínimo las interacciones entre compañeros; sin embargo, algunos niños regulares mostraron actitudes de afecto y ayuda hacia los niños con discapacidad. En cuanto a las interacciones en las aulas de preescolar, coinciden en que las educadoras realizaban la mayoría de las actividades con indicaciones generales; se dirigían al grupo en conjunto y cuando los niños tenían que responder, lo hacían todos a la vez. Por lo general, las expresiones verbales y gestuales hacia los alumnos eran de orden, silencio y control de atención en los que se utilizaban algunos cantos para tal fin. Reportaron aspectos de la relación maestro-alumno con discapacidad enfocados en el control y disciplina. El niño con discapacidad no realizaba las mismas actividades que el resto del grupo, sobre todo cuando se les consideraba peligrosas o que no podía hacerlas, como por ejemplo, actividades de recortado o de lectoescritura. En estos casos, se daban actividades paralelas, como jugar con materiales de construcción o las maestras hacían las actividades por los niños; así mismo, señalaron dificultades de comunicación por el uso limitado del lenguaje oral.

En cuanto a las aulas de primaria Porrez (2004) describió que la relación maestro-alumno es unidireccional y que solían sentar a los niños con discapacidad cerca del escritorio o junto algún niño aplicado para que pudiera observar las actividades que se tenían que hacer. La mayoría de las veces, tanto la maestra de grupo como la maestra de apoyo de USAER efectuaban actividades grupales sin dar indicaciones individuales al niño sin asegurarse de que entendiera lo que tenía que hacer, éste realizaba las actividades por imitación de sus compañeros o se acercaba la maestra, quien le escribía en el cuaderno el ejercicio.

Mares (2005) a través del interaccionismo simbólico, dio cuenta de la manera en que maestros regulares y especiales, así como los padres de niños con discapacidad, daban sentido a sus acciones e interacciones. Las conclusiones señalan que cada persona asume una forma particular de participación y realización de tareas, a partir de su formación profesional y su rol en la estructura institucional, las cuales están orientadas a mantener una imagen y prestigio social.

Del mismo modo, señaló que la IE se asume como escolarización sin consideran los aspectos familiares, sociales y comunitarios. Los maestros que están a favor de la IE, advierten el derecho a la educación y la capacidad de aprendizaje de los niños, los que están en contra de la IE, señalaron que los maestros no están preparados para atender a los alumnos con discapacidad y que no todos los niños están en condiciones para aprender en la escuela regular. Un aspecto significativo que señaló es que para los maestros regulares la IE lleva implícita mayor demanda de trabajo, lo que a veces no se refleja en el desempeño académico de los alumnos NEE, con y sin discapacidad. Por lo que Mares (2005) consideró que IE es una práctica instituida, más que constituida y que no significa el ajuste a lo promulgado en forma oficial.

Acle (2007) señaló que a partir de aplicar en niños de primero y segundo año de primaria la Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar (WISC-RM-Español, Wechsler, 1981), un inventario de articulación, guías de entrevista a niños y madres y pruebas informales de dictado y dibujo, dio cuenta de la presencia de discapacidad en escuelas de zonas marginadas de alta vulnerabilidad en el DF. Encontró en el ciclo escolar 2005 - 2006 que de 100 niños de primer grado de primaria, el 26% presentaban requerimientos de EE y de 106 niños de segundo grado, el 48%. Cifras altamente significativas ya que rebasan el 10% de la población con discapacidad establecido por la ONU. Los resultados reportaron la presencia de discapacidad “no visible” concentrada principalmente en cinco grupos: a) Problemas de Lenguaje, b) Problemas de aprendizaje, c) Problemas de Conducta, d) Discapacidad Intelectual leve y bajo rendimiento intelectual y e) Aptitudes Sobresalientes.

Para Acle (2007), estos hallazgos pusieron el dedo en el renglón sobre varios mitos en el discurso de la EE y la IE como: (1) la satanización del uso de pruebas estandarizadas, de diagnóstico y la atención llamada de manera despectiva “asistencialista”, (2) la inclusión versus la integración, que finalmente lleva a la exclusión, (3) la invisibilidad de ciertas categorías de EE en la escuela regular, como el caso de los problemas de aprendizaje, los de conducta y lenguaje; así como el bajo rendimiento intelectual, la discapacidad intelectual leve y las aptitudes sobresalientes y, (4) la supuesta omnipotencia tanto del maestro regular y el especial para resolver exitosamente “la diversidad” presente en cualquier aula, independientemente de las condiciones humanas, materiales, temporales y espaciales con las que se cuenta.

Una investigación de doctorado sobre IE es la de Pedraza (2009), la cual realizó a través del análisis intrínseco de casos, estudió tres niños con DI, sus maestros y compañeros en una escuela primaria del DF, las características de los contextos en los que se integran los alumnos con DI así como las formas de interacción y discurso que los maestros y compañeros privilegian.

Los resultados de los contextos de integración mostraron que el contexto escolar cumplía con 19.3% de los indicadores de cultura, política y prácticas educativas para la integración. En el contexto conceptual se encontró que el diagnóstico de la DI y la identificación de NEE se realizó sin considerar los criterios de clasificación. El contexto social del aula reveló que las actitudes y percepción de maestros y compañeros sobre la DI se basan en las dificultades y que existe rechazo. Sobre la interacción y el discurso se observó que en las clases de español y matemáticas los maestros se dirigen al grupo y después, a los alumnos con DI, quienes tienen una participación mínima y en actividades de menor nivel. El discurso se compone de preguntas de los maestros y respuestas de los niños, sin que exista negociación de significados. Por lo que, los maestros y compañeros privilegian el discurso vocativo, unidireccional, factual y persuasivo y la ayuda se enfoca en el desempeño más que en la comprensión.

Las conclusiones arrojaron que: (1) existen diferencias entre el discurso de la IE y la realidad encontrada en el aula, (2) los alumnos con DI no se benefician del contexto, interacción y discurso del aula porque no han aprendido conocimientos básicos, (3) la participación de los alumnos con DI es mínima, (4) el desarrollo intelectual de los alumnos con DI está limitado dada la pobre estimulación del contexto, de la interacción y participación en el aula.

Luego de realizar una exhaustiva búsqueda, no se encontró ningún registro en el estado de conocimiento de la EE en el país, sobre investigaciones de corte cualitativo que hayan sido orientadas a conocer la situación actual de la IE en educación preescolar y menos en el estado de Veracruz. Por lo tanto, se considera de relevancia ésta investigación.

2.4.2 Investigaciones Internacionales

En Estados Unidos se encontraron tres estudios sobre IE en el nivel de preescolar. Una de ellas es la realizada por Rafferty y Boettcher (2000). Este estudio comparó los puntos de vista de 245 padres de familia de preescolares con y sin discapacidad y de 21 personas de los servicios de preescolar en Nueva York.

Este estudio fue diseñado para monitorear actitudes globales respecto a la integración, a sus beneficios y a sus preocupaciones respecto a la integración de niños con discapacidad, la huella de la integración respecto a niños sin discapacidad, el impacto de las familias, la importancia del tipo y la severidad de la discapacidad en los niños de cierta edad y las actitudes de los niños con discapacidad con respecto a la integración; así como, al seguimiento de programas y la satisfacción de los mismos. Los resultados mostraron un alto grado de apoyo hacia la integración, tanto de padres de niños con y sin discapacidad, con muy pocas y significativas diferencias en sus opiniones.

El apoyo dado por proveedores de servicios preescolares fue aun más fuerte. Las encuestas también reportaron su preocupación por la integración, se indicó que presentaban mayor inquietud los padres que el personal de los servicios de preescolar. Tanto padres como el personal de una escuela no estuvieron a favor de apoyar la integración en niños con severas discapacidades o con severos problemas emocionales o conductuales, basando esta falta de apoyo en la existencia de programas más adecuados para sus discapacidades y necesidades. También se encontró un número de beneficios en los programas de integración para familias de niños discapacitados en edad preescolar. Finalmente, la mayoría de los padres estuvieron muy satisfechos con los programas de integración en la escuela preescolar de sus hijos, la calidad de los maestros y la disponibilidad de los servicios relacionados con éstos.

Otra investigación revisada fue la de Smith y Dlugosh (1999) su estudio pretendió conocer las percepciones de los maestros de educación preescolar con experiencias exitosas de integración en Nebraska. El método utilizado fue el estudio de casos.

Estos autores trataron de conocer cuáles factores se percibían como promotores y cuáles inhibían la práctica de la integración exitosa en la educación preescolar regular. Tres preguntas de investigación formaron la base de este estudio: (1) ¿cómo hacer para que los profesores de los salones de preescolar describan su percepción de la integración?, (2) ¿cómo describen sus percepciones de integración exitosa los maestros del salón de preescolar? y, (3) ¿cómo describen sus percepciones de integración no exitosa? Se escogieron 6 maestros al azar para responder una encuesta y participar en cuatro entrevistas.

Los resultados demostraron que, básicamente todos los maestros compartieron las mismas percepciones sobre la importancia de la integración. Los maestros que hicieron comentarios personales contra los que no hicieron comentarios personales, basaron esto en cuatro puntos: (1) entrenamiento, (2) carga académica, (3) apoyo, y, (4) tiempo.

Las recomendaciones del estudio incluyen lo siguiente: (1) mantener el número de alumnos a un tamaño de clase lo más razonable posible, (2) establecer la carga académica con su personal de apoyo razonable, (3) proveer a cada salón con un asistente asignado por no menos de medio día, (4) no esperar que los maestros de educación regular realicen la instrucción solos, (5) dar suficiente tiempo para la planeación, (6) mantener un entrenamiento durante el servicio práctico y relevante, (7) dar capacitación y evaluar al nuevo personal de apoyo a la hora de la contratación y hacerles conscientes de las nuevas tareas que conlleva el trabajo de integración, (8) dar un entrenamiento de fácil comprensión, (9) hacer que los directivos pasen tiempo enseñando en un salón inclusivo, (10) dar todos los parámetros de evaluación y, (11) dar un mediador a cada maestro.

La última de estas tres investigaciones norteamericanas es la de Staub (1995). Este estudio se realizó en 35 escuelas de educación preescolar inclusivas durante tres años, en Washington. Se desarrolló como estudio cualitativo con alumnos con discapacidad en el rango de leve a severa. De manera adicional se observó a parejas de niños con discapacidad y sin discapacidad. Como resultado de esta amistad entre los niños se identificaron tres áreas sobresalientes: (1) compañías más afectuosas y cariñosas, (2) aumento en el respeto al concepto de identidad en el contexto social, y, (3) desarrollo de valores personales.

A los maestros a quienes deseaban promover la amistad en escenarios inclusivos se les motivó a: (1) reconocer y valorar la importancia de todos los alumnos en un contexto social, (2) estructurar oportunidades de aprendizaje que no sólo enfocaran valores de los docentes, sino que les permitiera a los niños experimentar dichos valores día a día, y, (3) promover saberes y estructuras de instrucción que favorecieran las relaciones entre compañeros en escuelas comunitarias de alta conciencia afectiva.

Urge que los investigadores, estudien tales cuestiones y cómo las experiencias escolares afectan las ideas de los niños respecto a quiénes son y cómo pueden participar en una comunidad.

Por otra parte, con la finalidad de conocer el proceso de IE en España, Francia e Inglaterra se han realizado evaluaciones cuyos resultados fueron resumidos por Jiménez y Vilá (1999) y presentados como sigue:

- La mayoría de las escuelas no participaron en la implantación y establecimiento de la IE. Ésta ha tenido que realizarse por los maestros de apoyo y los integrantes de EE.
- La mayoría de las escuelas afirma que la integración es un beneficio social, pero no todas están dispuestas a formar parte del programa de integración.
- La mayoría del cuerpo docente no siente que en las actuales circunstancias se esté en condiciones de iniciar un programa de integración.
- Los padres de familia de los niños integrados parecen satisfechos, aunque muchos se quejan del poco adelanto que han tenido sus hijos y han preferido retirarlos para que regresen a la escuela especial, aunque en muchas ocasiones estas escuelas se han suprimido.
- Los mayores progresos de los niños se dan en los ámbitos social y afectivo.
- Los programas de apoyo son insuficientes y mal confeccionados, por lo que los maestros de la escuela regular se quejan de falta de apoyo. Es preferible atender bien a pocos que a muchos sin calidad, dicen ellos.
- La proporción maestro–alumno no ha disminuido, y así el maestro se ve en la obligación de atender un grupo numeroso con uno o dos niños especiales, por lo que han decidido volver al sistema de enseñanza tradicional.
- Los maestros no han recibido capacitación ni para trabajar con los niños con limitaciones, ni para ayudar a los propios niños que tienen problemas de aprendizaje.
- De hecho, los niños especiales han sido relegados y pocos han logrado progresos significativos. En general, tanto los padres de familia como los maestros se muestran bien predispuestos, pero exigen que se cumpla lo prometido.

En el caso de España las investigaciones sobre IE fueron clasificadas por Marchesi (2002) a partir de tres tipos de métodos: (1) comparativos; (2) de orientación cualitativa y, (3) los que estudian las condiciones de la integración.

Los estudios comparativos de programas de intervención o estrategias organizativas y didácticas fueron utilizados para comprobar su influencia en el aprendizaje o en el desarrollo social de niños que estudiaban en las escuelas integradoras. Su finalidad era analizar el impacto de las mismas en grupos de alumnos integrados.

Las investigaciones que estudian las condiciones de la integración, no cuestionan ésta, lo que pretenden es establecer las condiciones más adecuadas para que la experiencia integradora contribuya a una educación de mayor calidad. Este enfoque, se centra en las características de los centros y en las condiciones de enseñanza en el aula que pueden ser las más benéficas para los alumnos con NEE y discapacidad. Algunas de las dimensiones seleccionadas se refieren al: proyecto educativo y curricular de los centros, su funcionamiento, la organización de la enseñanza en el aula y la participación de los padres.

Las investigaciones de orientación cualitativa acerca de la IE, tuvieron como objetivo conocer la realidad social de los centros de integración, su cultura, el ambiente en el que aprendían los alumnos integrados y las relaciones sociales que establecían con sus compañeros. Abordaron desde dentro el objeto de estudio, a fin de conocer la evolución de los cambios educativos y los factores que condicionaban esos cambios, adoptando estrategias variadas desde diferentes perspectivas con suficiente flexibilidad para modificar las técnicas utilizadas según lo requiriera la situación.

Los estudios sobre las condiciones de la integración plantean las situaciones más adecuadas para que la experiencia integradora contribuya a una educación de mayor calidad. Este enfoque se centra en las características de los centros y en los requisitos de la enseñanza en el aula que son más benéficos para los alumnos con NEE y discapacidad. El estudio sobre el proyecto educativo y curricular de los centros, la organización de la enseñanza en el aula o la participación de los padres son algunos de los temas investigados. Por otra parte, los estudios sobre las actitudes de los padres, profesores y alumnos en relación con la integración también se incluyen en esta orientación. Su objetivo primordial es conocer qué saben, qué sienten, y qué comportamiento dicen que tienen éstos, con respecto a la integración. La comparación de estos datos actitudinales ha permitido conocer mejor las condiciones idóneas para la IE.

Los instrumentos utilizados en este tipo de estudios han sido las escalas de actitudes y los cuestionarios. También pueden situarse dentro de esta metodología a los estudios que comparan distintos programas de intervención o varias estrategias organizativas y didácticas para comprobar su influencia en el aprendizaje o en el desarrollo social de los niños, con la finalidad de analizar el impacto en los grupos de alumnos integrados.

Marchesi (2002) reconoció asimismo otros estudios orientados hacia la práctica educativa que tuvieron como propósito detectar las prácticas educativas positivas que más favorecían la integración y el desarrollo de los alumnos integrados: en la

organización y en el funcionamiento del centro o en la metodología didáctica en el aula, se resaltan tanto las posibles ventajas de este tipo de centros de integración, como los beneficios educativos que los alumnos obtienen. Los principales resultados de estos tres tipos de investigación se refieren a: (1) al progreso de los alumnos integrados; (2) los factores que favorecen la IE; y, (3) las actitudes de la comunidad educativa.

En cuanto a los factores que favorecen o no la IE, se analizaron las condiciones que permitían una integración más positiva. Los resultados de estos estudios detectaron los siguientes factores: (1) un proyecto compartido, (2) un currículo adaptado, (3) una organización flexible, y (4) una actividad positiva en la comunidad educativa. Por lo que se concluye que la escuela para integrar a los alumnos ha de cambiar su cultura, su organización y la forma de trabajo entre los docentes.

Por otra parte, desde una postura crítica, Zabalza (1997, citado en Jiménez y Vilá, 1999) señaló que las contradicciones que se han desarrollado sobre la IE, han llevado a los sistemas educativos a reconocer la necesidad de revisar este proceso con la intención de mejorar el modelo. Del mismo modo, planteó tres grandes contradicciones que desde su visión rodean al desarrollo efectivo de la integración: (1) la contradicción entre los procesos teóricos y la práctica, (2) la contradicción entre el sujeto integrado y el sistema, y, (3) la contradicción entre la profesionalización (especialización) y el compromiso de la comunidad (cultura de la integración).

Si bien es cierto, que cada país comprende y desarrolla sus propias propuestas educativas de acuerdo a su contexto político y marco legal establecido, las experiencias de otros sistemas educativos pueden ayudarnos a entender algunas de nuestras dificultades. Estos resultados dejan ver básicamente que la aceptación de la IE se da desde el discurso, donde se identifican los problemas es en su instrumentación, es decir, se cuestiona el modelo de integración, los actores, las políticas educativas insuficientes y las contradicciones que se han dado desde su puesta en marcha. Por lo que, estos planteamientos hacen considerar la urgente necesidad de conocer cómo se está dando el proceso de IE, a fin de replantear la política y la práctica educativa de integración y promover cambios sustanciales en todo el sistema educativo.

También estos estudios dan cuenta de algunos tipos de investigación con relación a la EE y la IE, algunas categorías desde donde se ha analizado la IE y de las diferentes metodologías de estudio que se han utilizado, mismas que servirán de antecedentes para esta investigación. Del mismo modo, los estudios realizados en las USAER en México, transparentan la problemática existente en estos servicios, las dificultades para realizar el trabajo colaborativo con la educación regular y la deficiente atención que se les está ofreciendo a los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, integrados en las escuelas regulares. Asimismo, se observa que la IE en preescolar ha sido poco estudiada, de ahí la relevancia del estudio que en el siguiente capítulo se presenta.

CAPÍTULO III MÉTODO

3.1 Tipo de Estudio

Esta investigación de corte cualitativo busca, desde la cotidianidad de la escuela y el aula, conocer el modo en que se realiza la IE en preescolar a través del análisis de las relaciones que se dan entre los elementos curriculares y los actores que intervienen en dicho programa, lo que ubica a este estudio en una dimensión pedagógica; sin embargo, el fenómeno educativo puede analizarse desde una sola dimensión, por lo que, para su análisis, se incluirán además, la dimensión política o institucional en la que se enmarca la IE en preescolar y sociocultural en la que se lleva a cabo.

Según Taylor y Bogdan (2000) este tipo de investigación pretende producir datos descriptivos desde las propias palabras de las personas, con el propósito de comprender los hechos y entender e interpretar las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. En este sentido, la investigación cualitativa tiene las siguientes características:

- Es inductiva.
- El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

Del informe final, se identifican algunas necesidades que pudieran presentarse en el proceso de IE, por lo que, de esta información, se podrán hacer propuestas de transformación o selección de algunos temas para su estudio; sin embargo, la relevancia de este estudio reside, en la aportación al campo del conocimiento de la EE al documentar cómo se está llevando a cabo el programa de IE en preescolar en la ciudad de Xalapa en contraste con lo establecido en la legislación vigente; en cómo la EE en el estado de Veracruz, y en particular en la ciudad de Xalapa, inició la atención educativa en la educación preescolar regular, misma información que permita abrir caminos para otras investigaciones e impactar sobre las acciones

instrumentadas por las autoridades de EE y preescolar en dicho estado, y en consecuencia, sobre la práctica educativa de los docentes que participan en la IE en preescolar.

3.2 Contexto

La presente investigación se realizó en la ciudad de Xalapa, situada en las faldas del cerro de Macuiltépetl y las estribaciones orientales del Cofre de Perote, en la zona de transición entre la Sierra Madre Oriental y la planicie costera del Golfo de México. Se encuentra a 1,427 metros de altura sobre el nivel del mar. Colinda al norte con el municipio de Banderilla, al sur con municipio de Coatepec y Emiliano Zapata, al este con el municipio de San Andrés Tlalnahuayocan, y al noroeste con el municipio de Naolinco y Jilotepec.

Según datos del INEGI (2005, citado en SEFIPLAN, 2005) Xalapa contaba en el año 2005 aproximadamente con 413,136 habitantes, de los cuales 191,837 eran hombres y 221,299 mujeres. A esta cifra poblacional no se le suma la población flotante por el alto número de estudiantes.

Datos del directorio industrial (2000, citado en Acontecer Veracruzano, 2007, diciembre) hay 160 establecimientos industriales en Xalapa, en ellos predomina la fabricación y maquila de ropa y los establecimientos dedicados a la impresión y edición ocupando el 34% de la población. Los trabajadores agropecuarios en los que se incluye a los beneficios y comercialización del café, caña y plátano son el 4%; sin embargo, la población económicamente activa se encuentra en el grupo denominado de servicios, este grupo se divide en tres subgrupos: los llamados “servicios educativos”, el de “actividades de gobierno” y “otros servicios” que en su conjunto ocupan el 62% de la población total. Esto se debe a que en Xalapa, como capital del estado se concentran las sedes de los servicios de gobierno y un gran número de universitarios.

En este sentido, Xalapa tiene una larga tradición educativa. Varias han sido las instituciones educativas oficiales a las que les ha correspondido planear, dirigir y atender los servicios educativos que se ofrecen a la población. Actualmente, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) tiene bajo su responsabilidad la orientación y el cuidado de los servicios educativos que se imparten en el estado, tanto del subsistema federal y estatal como de los particulares. La ciudad de Xalapa cuenta con escuelas de educación inicial y básica, educación media superior y normal y universidades.

Los jardines de niños del subsistema federalizado en Xalapa tienen registrados 190 planteles distribuidos en veinte zonas escolares, que a su vez conforman cinco sectores educativos del nivel. De acuerdo al anuario estadístico de la SEV, en el ciclo escolar 2006 - 2007 las escuelas, docentes y alumnos preescolares atendidos en la ciudad de Xalapa en el subsistema federalizado fueron los siguientes (Tabla 6):

Tabla 6.

Concentrado de Escuelas, Docentes y Alumnos de Preescolar en Xalapa en el Ciclo Escolar 2006 - 2007 del Subsistema Federalizado

Ciclo Escolar	Escuelas	Docentes	Grupos	Hombres	Mujeres	Totales
2006-2007	190	888	939	8,726	8,546	17,272

Fuente: SEV <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/global0607/buscar.php?mm=87>

En Xalapa existen seis CAM distribuidos en cinco zonas escolares, las cuales conforman el sector 02 - Xalapa de EE del subsistema federalizado. Hay dos servicios de USAER que atienden exclusivamente a niños en edad preescolar: la USAER No. 67 de la zona 05, con cinco jardines de niños del subsistema federal y estatal y la USAER No. 75 de la zona 11 con cuatro jardines de niños del subsistema federal y uno estatal. Hay otras USAER que además de atender escuelas primarias y secundarias se ocupan de algún preescolar. De acuerdo al anuario estadístico de la SEV, la atención de la USAER No. 75 en el ciclo escolar 2006 -2007 fue la siguiente (Tabla 7):

Tabla 7.

Concentrado de Personal y Alumnos Atendidos por al USAER No. 75 en el Ciclo Escolar 2006 - 2007

Ciclo Escolar	Docentes	Grupos	Atenciones		Totales
			Hombres	Mujeres	
2006-2007	4	0	4	2	6

Fuente: SEV <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/global0607/buscar.php?mm=87>

La información que este cuadro refleja coincide con lo reportado por la USAER No. 75 en su informe estadístico del ciclo escolar 2006 - 2007. Este anuario incluye a las cuatro docentes de apoyo, pero no al equipo paradocente, del mismo modo no informa de las escuelas, padres de familia, maestros regulares y niños con discapacidad beneficiados.

3.3 Escenario

Jardín de Niños

El jardín de niños "Francisco Ríos Cano" turno matutino con registro DJN 0312C, se encuentra ubicado en Andador Palenque s/n en la Colonia Lerdo de Tejada, C.P. 91180, enmarcada en la zona urbana de la ciudad de Xalapa, Veracruz. La colonia cuenta con todos los servicios como alumbrado público, drenaje, agua potable, electricidad, servicio urbano, servicios de limpia pública, pavimentación en la mayoría de sus calles, localizada a tres cuadras de la avenida Lázaro Cárdenas, carretera Veracruz – Xalapa. En esta colonia se encuentra un centro de salud a cargo de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, una escuela primaria y una telesecundaria.

USAER

La USAER que participa en el programa de IE del jardín de niños “Francisco Ríos Cano” es la USAER No. 75, con clave 30FUA0100Z, adscrita a la zona 11 del sector 02 de EE Federalizado de Xalapa, Ver. La directora del jardín de niños le asignó dentro del plantel un salón en el cual permanecen la directora, la maestra de apoyo, la maestra adjunta, la psicóloga y la trabajadora social.

3.4 Participantes

Los participantes en esta investigación son los alumnos integrados con discapacidad en el jardín de niños “Francisco Ríos Cano”, sus maestras y sus padres, así como la maestra de apoyo, el equipo paraprofesional y niños y padres de niños regulares. (Tabla 8)

Tabla 8.

Sujetos Participantes en la Investigación. Ciclo Escolar 2006 - 2007

Participantes		Años de Servicio	Edad	Total
Personal del Jardín de Niños	Directora del Jardín de Niños	25 años	44 años	3
	Maestra del grupo de 3° A	16 años	40 años	
	Maestra del grupo de 3° C	17 años	41 años	
Personal de la USAER No. 75	Directora de la USAER	17 años	43 años	4
	Maestra de Apoyo	25 años	47 años	
	Trabajadora Social	12 años	39 años	
	Psicóloga	8 años	47 años	
Alumnos Integrados	Niño DMO 3° C		5.8 años	2
	Niño DI 3° A		6.7 años	
Alumnos Regulares	Alumnos del 3° A y C			4
Padres de Alumnos Integrados	Mamá de Niño DMO		28 años	2
	Mamá de Niño DI		23 años	
Padres de Alumnos Regulares	Padres del 3° A y C			5
Total				20

(DI) Discapacidad Intelectual, (DMO) Discapacidad Motora

Fuente: Registro del diario de campo y ficha de identificación

En total, participaron en esta investigación veinte personas de las cuales, siete son docentes, siete padres de familia y, seis alumnos: dos niños integrados y cinco regulares. Uno niño con DI diagnosticado con deficiencia mental límite y otro con DMO por secuelas de Parálisis Cerebral (PC).

Las edades de las docentes de preescolar y USAER participantes están entre los 39 y 47 años. En cuanto a la antigüedad en el servicio, la directora del jardín de niños y la maestra de apoyo tienen 25 años; la directora de USAER y la maestra de 3° C, 17 años; la maestra de 3° A, 15 años; la trabajadora social 12 años y la psicóloga 8 años.

3.5 Herramientas, Técnicas e Instrumentos

La investigación cualitativa supone una combinación de diferentes herramientas, técnicas e instrumentos. Las herramientas que apoyaron el trabajo de investigación fueron:

- Agenda de actividades.
- Diario de campo.

La agenda de actividades se diseñó con la finalidad de programar y calendarizar las actividades de la investigación con del jardín de niños y la USAER.

El diario de campo fue una herramienta utilizada para incorporar de manera permanente las observaciones de lo visto y oído y la percepción del campo de trabajo, con el fin de registrar toda la información sobre las acciones, comentarios y sentimientos de los participantes y las narraciones que se produjeron en el contexto de la manera más exacta y completa posible. La información que ahí se obtuvo se transcribió textualmente en los registros de observación.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron:

- La observación participante.
- La entrevista semiestructurada.
- La entrevista narrativa.
- El análisis de documentos.

El empleo de la observación participante, como técnica de investigación, permitió una mayor implicación en los acontecimientos o fenómenos de la vida escolar y desde ahí registrar lo observado. La información obtenida se escribió en el diario de campo y luego se transcribió en el registro de observación para codificar, analizar e interpretar. Cabe señalar que las observaciones se focalizaron a partir de las preguntas y objetivos de investigación.

Se eligió la entrevista semiestructurada como principal técnica de comunicación con los sujetos, de tal manera que se pudiera ir profundizando en la información recabada. Esto con la finalidad de obtener datos que permitiera partir de lo general a lo particular, de lo amplio a lo preciso, de lo superficial a lo profundo, de lo impersonal a lo personal, de lo informativo a lo interpretativo y del dato a la interpretación. Esta técnica fue utilizada en las entrevistas de las directoras y maestras del jardín de niños y la USAER. La información obtenida de las entrevistas se transcribió al registro de entrevista para su posterior codificación, categorización y análisis.

Por su parte, la entrevista narrativa por sus cualidades descriptivas fue una técnica utilizada con los padres de familia, tuvo como función recuperar el proceso que siguió

el niño con discapacidad y sus padres en el proceso de IE. La información obtenida de las entrevistas se transcribió al registro de entrevista para la codificación, categorización y análisis.

El análisis documental fue una técnica que a partir de los documentos escolares, históricos, informes estadísticos, fotos, datos personales de las docentes, etc., sirvió de apoyo al conocimiento de los diferentes elementos del contexto y del escenario, así mismo se utilizaron como fuentes complementarias que permitieron triangular la información con las observaciones y las entrevistas. Esta información se concentró en un formato para su codificación, categorización y análisis.

Como recursos audiovisuales de apoyo a estas técnicas de investigación se utilizó la grabadora, la cámara fotográfica y la cámara de video, con el propósito de registrar y documentar el trabajo sistemático de campo y garantizar la información completa.

Para recabar, registrar y concentrar la información obtenida en el empleo de las técnicas y las herramientas señaladas, se diseñaron los siguientes instrumentos:

- Ficha de identificación de las docentes de preescolar y la USAER.
- Guías de entrevista.
- Registro de observación.
- Registro de entrevista.
- Registro de documentos oficiales y archivos escolares del jardín de niños y la USAER.
- Registro de planes institucionales y curriculares del jardín de niños y la USAER.
- Concentrado de datos personales de las docentes del jardín de niños y la USAER.

La ficha de identificación, tuvo como propósito recopilar la información de las docentes del jardín de niños y la USAER.

Las guías de entrevista se elaboraron a partir de las preguntas de investigación, los objetivos planteados, las categorías de análisis y los referentes teóricos, organizando de manera general los bloques temáticos que a su vez se componían de subtemas a partir de una lista de asuntos o preguntas a tratar con el entrevistado, y en la que se tuvo la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar aspectos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

El registro de observación fue un instrumento diseñado con la finalidad de transcribir la información recabada en el diario de campo y posibilitar la categorización y análisis de las observaciones.

El registro de entrevista se realizó con el propósito de transcribir la información obtenida en las entrevistas, para su categorización y análisis.

El registro de documentos oficiales y archivos escolares del jardín de niños y la USAER, se llevó a cabo con el fin de concentrar la información sobre los documentos normativos de educación preescolar y especial que utilizan las directoras y docentes para realizar la IE. Este registro sirvió de apoyo para el análisis de la información correspondiente a los lineamientos y normas utilizadas en la instrumentación del programa de IE.

El registro de planes institucionales y curriculares del jardín de niños y la USAER se diseñó con el fin de compilar la documentación institucional y curricular de directoras y docentes de educación preescolar y especial, mismas que posibilitaron conocer aspectos relacionados a las actividades institucionales y curriculares vinculadas a la IE en estos dos servicios.

El concentrado de datos personales de las docentes del jardín de niños y la USAER se diseñó con el propósito de integrar la información del personal de ambos servicios, obtenida en la ficha de identificación, misma que permitió conocer aspectos de formación, capacitación y actualización de ambos servicios.

3.6 Procedimiento

El trabajo de investigación inició en diciembre del 2005 y concluyó en mayo del 2010. Su instrumentación se organizó en tres fases: (1) Fase preparatoria, (2) Fase de trabajo de campo y (3) Fase de análisis.

(1) Fase Preparatoria

La fase de preparatoria se llevó a cabo en el periodo comprendido diciembre del 2005 y febrero del 2006 distribuido en dos momentos: (a) Elaboración del proyecto de investigación y (b) Acercamiento al campo de investigación.

(a) Elaboración del Proyecto de Investigación

Inicialmente se diseñó el proyecto de investigación en el periodo de junio a diciembre del 2005, en el cual se identificó el problema de investigación, se plantearon las preguntas y los objetivos, se eligió el método y se determinó el campo de investigación.

(b) Acercamiento al Campo de Investigación

El acercamiento al campo de investigación se llevó a cabo en diciembre del 2005, cuando se establecieron los contactos iniciales de carácter formal con las autoridades de EE y preescolar.

En EE, se solicitó por escrito permiso al Departamento de Educación Especial para realizar la investigación en la USAER de preescolar. El departamento se encargó de

informar a las autoridades de la zona 11 y del sector 02 del trabajo que se llevaría a cabo.

Del mismo modo, se solicitó por escrito, permiso a la Dirección General de Educación Preescolar para llevar a cabo la investigación en el Jardín de Niños “Francisco Ríos Cano”. La directora general informó a la zona escolar y a través de ella, se pudo hacer el enlace con la directora del jardín de niños.

El 21 de diciembre del 2005, en las oficinas de la zona 50 de educación preescolar, se presentó el proyecto de investigación a las supervisoras de educación preescolar de la zona 50 y del sector 03, a la supervisora de EE de la zona 11, así como a las directoras del jardín de niños y de la USAER preescolar.

El 30 de enero del 2006, en el jardín de niños “Francisco Ríos Cano” se presentó el proyecto a las docentes y directoras del jardín de niños y de la USAER, con lo que se establecieron las actividades, los compromisos y acuerdos para llevarlo a cabo.

A principio del mes de febrero del 2006 se iniciaron las visitas de acercamiento progresivo al jardín de niños y la USAER con la finalidad de establecer la organización y funcionamiento de estos servicios e iniciar el diálogo con los participantes a partir de la observación y pláticas informales. Una vez que se conoció la dinámica del jardín de niños y la USAER, se programaron los días y el horario que se asistiría a realizar las observaciones, con las que se iniciaría la fase de trabajo de campo.

(2) Fase de Trabajo de Campo

Esta fase se realizó durante los meses de febrero a junio del 2006 y de agosto del 2006 a junio del 2007. Durante el trabajo de campo se asistió al jardín de niños tres veces por semana en el horario oficial de 9:00 a 12:00 horas.

(a) Periodo de Observación

Las observaciones se programaron en la agenda de actividades y se realizaron a los niños con discapacidad, integrados en los grupos de 3° A y 3° C. Los lugares en donde se llevaron a cabo las observaciones fueron en el patio, en el grupo, en el salón de cantos y juegos y el aula de USAER. Durante esta fase se hicieron de manera permanente las observaciones y el registro sistemático en el diario de campo. Esta fase concluyó el mes de junio del 2007, según lo programado en cronograma de actividades.

(b) Compilación de Documentos Normativos del Jardín de Niños y la USAER

Una vez inmersa en las actividades del jardín de niños y la USAER, se solicitó a las directoras de los dos servicios, horarios de su personal, documentos normativos,

curriculares, técnico-pedagógicos y administrativos de educación preescolar y EE emitidos por la SEP y la SEV para su posterior análisis.

(c) Construcción de Categorías

Poco antes de iniciar el trabajo de campo se construyeron dimensiones de análisis de inicio, teniendo como referencia las preguntas de investigación. Posteriormente en la medida que se avanzaba en las observaciones y en la construcción de las entrevistas se diseñaron las categorías de análisis y sus dimensiones a partir de un proceso de revisión analítica que surgió de las preguntas de investigación, de los objetivos y de los referentes teóricos, que al contrastarlas con el análisis de la información que se obtenía de las entrevistas, observaciones y análisis de documentos, se fueron reformulando, hasta conformarlas tal y como se presentan en la tabla 9.

Tabla 9.
Categorías y Dimensiones de Análisis

Categorías de Análisis	Dimensiones
1. Contexto: organización y funcionamiento de la USAER y el jardín de niños relacionados con la normatividad y los recursos.	<ul style="list-style-type: none"> (a) Físico: adecuaciones arquitectónicas de acceso en aula, patios, baños, etc., relacionadas con la IE de los alumnos con discapacidad. (b) Normatividad: lineamientos o reglas oficiales que orientan el actuar de las docentes y el modo de comportarse en relación a la IE en preescolar de los alumnos integrados con discapacidad. (c) Organización: el funcionamiento de la USAER y el jardín de niños en relación a la IE de los alumnos con discapacidad. (d) Recursos: medios formales o informales a través de los cuales se obtienen y/o gestionan los recursos materiales y humanos.
2. Conocimientos: dominio de conocimiento de los padres de familia y maestras de educación preescolar y especial acerca de IE, NEE, discapacidad y USAER.	<ul style="list-style-type: none"> (a) Necesidades Educativas Especiales. (b) Discapacidad. (c) USAER. (d) IE.
3. Percepciones: interpretación que los padres de familia, niños y maestras de educación preescolar y especial hacen del programa de IE en el que participan.	<ul style="list-style-type: none"> (a) Directivos: directoras del jardín de niños, directora de la USAER. (b) Docentes: maestras de grupo y maestra de apoyo. (c) Otros profesionales: trabajadora social y psicóloga. (d) Padres de familia: padres de alumnos regulares y padres de alumnos integrados con discapacidad. (e) Niños: niños con discapacidad y niños sin discapacidad.
4. Participación: sistema a través del cual maestras, padres de familia y niños, colaboran en la gestión del programa de IE en preescolar.	<ul style="list-style-type: none"> (a) Participación formal: modo de intervenir educativamente de los docentes de educación preescolar y especial con los padres de familia y alumnos integrados con discapacidad en preescolar. (b) Participación no formal: modo no oficial de uso cotidiano de los docentes de educación preescolar y especial con los padres de familia y alumnos integrados con discapacidad en preescolar.
5. Relaciones Interpersonales: vínculos de tipo técnico, administrativo, laboral y personal que se producen entre el personal directivo y docente del jardín de niños y la USAER y los alumnos y padres de familia.	<ul style="list-style-type: none"> (a) Relaciones administrativas: relaciones educativas de tipo técnico y administrativo esperadas entre las directoras y maestras de educación preescolar y especial y con los padres de familia y alumnos integrados con discapacidad en preescolar. (b) Relaciones no administrativas: son aquellas de tipo personal, afectivo y social que se dan entre las directoras y maestras de educación preescolar y especial y con los padres de familia y alumnos integrados con discapacidad en preescolar.

Estas categorías permitieron organizar, clasificar y analizar la información obtenida en las observaciones, entrevistas y documentos.

(d) Diseño de Instrumentos

Durante el periodo de trabajo de campo también se diseñaron instrumentos como: las fichas de identificación, las guías de entrevistas a padres de familia, maestras y niños, así como, los registros de observación y de entrevista.

Ficha de Identificación (Anexo 1)

Se diseñó teniendo en cuenta la necesidad de conocer datos personales y profesionales del personal docente que participó en esta investigación. La integraron los siguientes apartados:

- Datos personales: nombre, sexo, edad, dirección, teléfono, e-mail.
- Perfil académico: nivel de estudios, escuela, periodo de estudios, titulada o no.
- Perfil laboral en el subsistema federal: institución, periodo de trabajo, función o cargo, años en ese servicio y total de años en el subsistema federal.
- Perfil laboral en el subsistema estatal: institución, periodo de trabajo, función o cargo, años en ese servicio y total de años en el subsistema estatal.
- Cursos o talleres de actualización de tres años a la fecha: temas del curso, fecha, institución que lo impartió, valor curricular y horas. Así como el nivel de carrera magisterial y si ha solicitado los cuatro puntos extras por la IE.

Guías de Entrevista a Padres

Se diseñaron dos tipos de guías de entrevista: una para padres de familia de niños con discapacidad y otra para padres de familia de alumnos regulares. El diseño de estas guías, se realizó con base en la técnica de entrevista narrativa.

(1) Guía de Entrevista a Padres de Familia de Niños Integrados con Discapacidad (Anexo 2)

Esta guía entrevista se organizó en siete apartados:

- Características personales.
- Antecedentes personales del niño.
- Relaciones familiares.
- Historia familiar.
- Conocimientos sobre IE, discapacidad, USAER y NEE y su percepción sobre el programa de IE.
- Participación de los padres con el jardín de niños y la USAER con respecto a la IE.
- Lineamientos y normatividad del jardín de niños y la USAER.

(2) Guía de Entrevista a Padres de Familia de Alumnos Regulares (Anexo 3)

Esta guía de entrevista se organizó en tres apartados:

- Características personales.
- Conocimientos sobre IE, discapacidad, USAER y NEE y su percepción sobre el programa de IE.
- Participación de los padres con el jardín de niños y la USAER vinculada con la IE.

Guías de Entrevistas a Directoras, Maestras y Equipo Paradocente (Anexos 4 al 9)

Se diseñaron al mismo tiempo las guías de entrevista para la directora del jardín y las maestras de grupo y para la directora, maestra de apoyo, psicóloga y trabajadora social de la USAER. En la guía se integraron los siguientes apartados:

- Antecedentes del servicio.
- Normatividad que orienta los lineamientos nacionales y estatales respecto a la IE.
- Estructura y organización del jardín de niños.
- Actividades técnicas, administrativas y curriculares vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad.
- Conocimientos sobre la IE, NEE, discapacidad, USAER y su percepción del programa de IE.

Guía de Entrevistas a Niños

Se diseñaron dos tipos de guías de entrevistas para niños: una para niños integrados con discapacidad y otra para niños regulares.

(1) Guía de Entrevistas a Niños Integrados con Discapacidad (Anexo 10)

Se diseñaron once preguntas para la entrevista a los niños con discapacidad. Estas estuvieron orientadas a explorar los conocimientos acerca de él, el jardín de niños, sus maestras, sus compañeros, la IE y USAER y la percepción sobre el programa de IE en su jardín de niños.

(2) Guía de Entrevistas a los Niños Regulares (Anexo 11)

Las preguntas de los niños regulares fueron nueve y estuvieron orientadas a explorar los conocimientos y percepción acerca de la USAER, la discapacidad, la IE y la relación con las maestras de preescolar, de USAER y con el niño integrado.

Registro de Observación y de Entrevista (Anexos 12 y 13)

Estos dos formatos fueron diseñados con la finalidad de transcribir las observaciones y entrevistas. Consta de un apartado de identificación en donde se incluye fecha, lugar, número de entrevista, hora de inicio y hora de término, nombre del observado o entrevistado. Más abajo se agregó un cuadro de dos columnas, en la izquierda se transcribió la observación o la entrevista y en la derecha, más angosta, se señaló el código de la categoría para su clasificación.

(e) Aplicación de las Fichas de Identificación de las Maestras

Las fichas de identificación de las maestras de preescolar fueron distribuidas el 23 de agosto del 2006 durante la reunión técnica, al inicio del ciclo escolar 2006 - 2007. En esa ocasión se les explicó cómo llenarla y se les dio la fecha de entrega. En el caso de la USAER, la ficha de identificación se distribuyeron el 31 de agosto del 2006 a la directora, maestra de apoyo y equipo paraprofesional durante una reunión de organización. Ahí se les explicó la forma de llenado y se les dio fecha de entrega del documento, sin embargo, las fichas fueron entregadas por las maestras durante el primer semestre del ciclo escolar 2006 – 2007, después de la fecha indicada.

(f) Periodo de Entrevistas

Una vez diseñados los instrumentos se procedió a realizar las entrevistas que fueron programadas y calendarizadas en la agenda de actividades. El periodo de entrevistas estuvo comprendido entre mayo del 2006 a junio del 2007, tal y como se muestra en la tabla 10:

Tabla 10.
Calendarización de Entrevistas Realizadas en el Ciclo Escolar 2005 – 2006 y 2006 - 2007

Entrevistados		Fecha	Ciclo Escolar
Personal del jardín de niños	Directora del jardín de niños	16 de mayo del 2006	2005 – 2006
	Maestra del grupo de 3° A	14 de diciembre del 2006	2006 – 2007
	Maestra del grupo de 3° C	12 de diciembre del 2006	2006 – 2007
Personal de la USAER No. 75	Directora de la USAER	4 de abril del 2006	2005 – 2006
	Psicóloga	2 de mayo del 2006	2005 – 2006
	Maestra de apoyo	4 de junio del 2007	2006 – 2007
	Trabajadora social	26 de junio del 2007	2006 – 2007
Alumnos integrados	Niño(DMO) 3° C	4 de mayo del 2007	2006 – 2007
	Niño (DI) 3° A	9 de mayo del 2007	
Padres de alumnos integrados	Mamá de Niño (DMO)	2 de marzo del 2007	2006 – 2007
	Mamá de Niño (DI)	7 de marzo del 2007	
Alumnos regulares	Niño 1 grupo 3° C	7 de mayo del 2007	2006 – 2007
	Niña 2 grupo 3° C	7 de mayo del 2007	
	Niño 3 grupo 3° C	7 de mayo del 2007	
	Niña 4 grupo 3° C	7 de mayo del 2007	
Padres de alumnos regulares	Abuela 1 grupo 3° A	13 de junio del 2007	2006 – 2007
	Mamá 2 grupo 3° C	14 de junio del 2007	
	Mamá 3 grupo 3° C	14 de junio del 2007	
	Mamá 4 grupo 3° C	14 de junio del 2007	
	Mamá 5 grupo 3° A	26 de junio del 2007	

Fuente: Registro del diario de campo. (Ciclo escolar 2005 - 2006 y 2006 - 2007)

Estas se llevaron a cabo en el salón de la USAER, apoyadas con el uso de la grabadora. Las entrevistas a las maestras tuvieron una duración aproximada de una hora y media; con las madres de familia, treinta minutos y con los niños, veinte minutos.

(g) Retribución a los Docentes del Jardín de Niños “Francisco Ríos Cano” y la USAER No. 75

Con la final de retribuir al apoyo y contribuir al fortalecimiento de la práctica docente de las maestras del jardín de niños y la USAER, se desarrollaron las siguientes actividades:

- Para el personal docente de jardín de niños “Francisco Ríos Cano” y la USAER, se realizó el curso “Psicomotricidad y NEE” el 10 de octubre del 2006.
- Se gestionó con la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, el curso “La clase de educación física” que se realizó el 22 noviembre del 2006.
- Se canalizó a uno de los niños integrados al CAPEP al área de psicomotricidad para ser valorado el 13 de marzo del 2007.
- Se gestionó a través de CAPEP vespertino un taller de psicomotricidad para los padres del grupo de 3° A en donde se encontraba un niño integrado; mismo que se realizó el 24 de mayo del 2007.
- Dentro del trayecto formativo de la USAER se participó con el curso “Discapacidad motora”, para cual se diseño una antología y se desarrolló en dos sesiones el 21 y 28 de febrero del 2007.
- Se hicieron algunas vinculaciones con el DIF Estatal a través del área de trabajo social a fin de conseguir orientación, atención y estudios médicos y, apoyo en la adquisición de aparatos auditivos.
- En el transcurso del proceso de investigación se realizaron varias asesorías personalizadas y en equipo a las docentes del jardín y la USAER, sobre elPEP 2004, la intervención educativa en preescolar, las adecuaciones curriculares y de acceso para los niños con discapacidad motora.
- Por último, con la finalidad de contribuir económicamente con el jardín de niños y la USAER, se llevó a cabo en el periodo de abril a julio del 2007, dos ciclos de cuatro cursos, uno para cada servicio, en los cuales se pidió una cuota de recuperación y cuyo importe fue entregado en donación a la mesa directiva de padres de familia del jardín de niños y a la tesorera de la USAER.

(3) Fase de Análisis

Durante esta fase, se concentró la información de los datos personales de las maestras y los documentos oficiales, así como, la transcripción de las observaciones y las entrevistas. Esta fase se desarrollo de agosto del 2007 a mayo del 2010 en tres momentos: (a) tratamiento de la información; (b) análisis y discusión de resultados y (c) Elaboración de las conclusiones.

(a) Tratamiento de la Información

Este momento se llevó a cabo en el periodo de agosto del 2007 a noviembre del 2008, se caracterizó por el concentrado de la información de los docentes y los documentos oficiales, en cuadros clasificatorios de datos. Así mismo, por la transcripción de las observaciones y las entrevistas y la organización de la información por categorías y dimensiones.

El Registro de Documentos Oficiales y Archivos Escolares y el Registro de Documentos Institucionales y Curriculares del Jardín de Niños y la USAER (Anexos 14 y 15)

Para integrar la información extraída de estos documentos, se construyó una tabla en donde se concentraron los siguientes datos: nombre del documento y fecha de adquisición, características del documento, dependencia que lo emitió y la fuente que lo proporcionó. Fueron recopilados 66 documentos en total: 25 documentos de educación preescolar y 41 de EE.

Concentrado de los Datos Personales de las Docentes del Jardín de Niños y la USAER (Anexo 16)

De las fichas de identificación entregadas por el personal del jardín de niños y la USAER, se extrajo la información para la integración del concentrado de datos personales de docentes de cada uno de estos servicios, organizado de la siguiente forma: nombre, edad, nivel de estudios, número de plazas del subsistema federal y estatal, cargos desempeñados, años de servicio, nivel en carrera magisterial y cursos de actualización.

Transcripción de las Observaciones

La información de los cuatro diarios de campo, producto de tres semestres de observaciones, se transcribió textualmente en el registro de observación para el análisis de contenido.

Transcripción de las Entrevistas

La transcripción de las entrevistas, se realizó textualmente a partir de la audición de las grabaciones complementadas de algunos apuntes hechos en la guía de entrevista.

Organización de la Información por Categorías y Dimensiones

Al término de la transcripción de las observaciones y entrevistas, se inició el análisis de contenido y se agrupó a partir de las cinco categorías de análisis, sus dimensiones y se preparó la información para la triangulación.

(b) Análisis y Discusión de Resultados

Este momento se llevó a cabo en el periodo de enero del 2009 a diciembre del 2009. Clasificada la información, se realizó su triangulación con la finalidad definir la realidad en que se llevó a cabo la IE en el jardín de niños “Francisco Ríos Cano” en el ciclo escolar 2006 – 2007.

La triangulación fue una estrategia utilizada con la finalidad de incrementar la validez de los resultados. Se trianguló la información obtenida por:

- Los participantes (padres, maestras y niños).
- Los instrumentos y herramientas (agenda, diario de campo, entrevistas y documentos).
- Los documentos (documentos oficiales, archivos escolares y curriculares).
- Los momentos de la investigación (tiempo y espacio).

Luego de analizar y contrastar la información triangulada, se elaboró el capítulo de análisis y discusión de resultados a partir de las categorías y dimensiones de análisis.

(c) Elaboración de las Conclusiones

Este último momento se llevó a cabo en el periodo de enero del 2010 a mayo del 2010 y se integró al documento final.

A fin de ilustrar lo aquí descrito, se presenta en la siguiente tabla el cronograma de actividades en el que se incluyen las tres fases en que se realizó la investigación, las actividades y el periodo en que se llevó a cabo. (Tabla 11)

Tabla 11.
Cronograma de Actividades

Fase	Actividades	Periodo
1) Preparatoria	(a) Elaboración del proyecto de investigación	Junio - Diciembre 2005
	(b) Acercamiento al campo de investigación	Diciembre 2005 – Febrero 2006
2) Trabajo de Campo	(a) Periodo de observación	Febrero 2006 – Junio 2007
	(b) Compilación de documentos normativos del jardín de niños y la USAER	Febrero 2006 – Octubre 2006
	(c) Construcción de categorías	Febrero 2006 – Mayo 2006
	(d) Diseño de instrumentos	Febrero 2006 – Mayo 2006
	(e) Aplicación de las fichas de identificación de las maestras	Agosto 2006 – Noviembre 2006
	(f) Periodo de entrevistas	Mayo 2006 – Junio 2007
	(g) Retribución a los docentes del jardín de niños “Francisco Ríos Cano” y la USAER No. 75	Abril 2006 – Julio 2007
3) Análisis	(a) Tratamiento de la información	Agosto 2007 – Noviembre 2008
	(b) Análisis y discusión de resultados	Enero 2009 – Diciembre 2009
	(c) Elaboración de las conclusiones	Enero 2010 – Mayo 2010

Fuente: Registro del diario de campo y calendarización en la agenda de actividades. (Ciclo escolar 2005 - 2006)

Del mismo modo, con la finalidad de obtener una visión integral del método de investigación empleado, se elaboró un esquema en el cual se sintetizaron los principales elementos que lo componen. (Tabla 12)

Tabla 12.
Método de Investigación

Objetivo General	Participantes	Tipo de Investigación	Técnicas, Herramientas, Instrumentos y Apoyos	Categorías de Análisis	Procedimientos	Análisis de los Datos
Determinar los factores que intervienen en el programa de IE de los alumnos con NEE con o sin discapacidad en preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Mtra. de grupo • Mtra. de apoyo • Psicóloga • Trabajadora social • Directora del jardín de niños • Directora de la USAER • Padres de Familia • Niños 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualitativa • Estudio de Caso 	<p>Herramientas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agenda de actividades • Diario de campo <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Entrevistas semiestructurada • Entrevista narrativa • Análisis de documentos <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de identificación • Guías de entrevista. • Registro de observación • Registro de entrevista • Registro de documentos oficiales y archivos escolares jardín de niños y la USAER • Registro de planes institucionales y curriculares del jardín de niños y la USAER • Concentrado de datos personales de las docentes del jardín de niños y la USAER. <p>Apoyo Tecnológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grabadora • Cámara fotográfica • Cámara de video 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto <ul style="list-style-type: none"> - Físico - Normatividad - Organización - Recursos • Conocimientos <ul style="list-style-type: none"> - Sobre NEE - Sobre Discapacidad - Sobre USAER - Sobre IE • Percepciones <ul style="list-style-type: none"> - De directivos - De docentes - De otros profesionales - De los padres de familia - De los niños (con o sin discapacidad) • Participación <ul style="list-style-type: none"> - Formal - No formal • Relaciones Interpersonales <ul style="list-style-type: none"> - Administrativas - No administrativas 	<p>1) Fase Preparatoria</p> <p>(a) Elaboración del proyecto de investigación</p> <p>(b) Acercamiento al campo</p> <p>2) Fase de Trabajo de Campo</p> <p>(a) Periodo de observación</p> <p>(b) Compilación de documentos normativos</p> <p>(c) Construcción de categorías</p> <p>(d) Diseño de instrumentos</p> <p>(e) Aplicación de fichas de identificación</p> <p>(f) Periodo de entrevistas</p> <p>(g) Retribución a los docentes</p> <p>3) Fase Analítica</p> <p>(a) Tratamiento de la información</p> <p>(b) Análisis y discusión de resultados</p> <p>(c) Elaboración de las conclusiones</p>	<p>Triangulación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participantes • Instrumentos y Herramientas • Documentos • Momentos de la investigación

CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presenta el análisis y discusión de los resultados organizados a partir de las cinco categorías de análisis y dimensiones que las conforman: (1) Contexto; (2) Conocimientos; (3) Percepciones; (4) Participación y; (5) Relaciones interpersonales. En la discusión se incluyó la perspectiva política o institucional de la IE enmarcada en los documentos oficiales, la teoría e investigaciones sobre IE y el aspecto sociocultural en la que se llevó a cabo.

4.1 Contexto

Con el propósito de tener un análisis más preciso del contexto en el que la IE en preescolar se lleva a cabo, esta categoría se dividió en cuatro dimensiones de análisis: (a) Físico, (b) Normatividad, (c) Organización y (d) Recursos.

(a) Físico

El jardín de niños “Francisco Ríos Cano” está construido en una superficie de 120 m² y con 5,000 m de infraestructura física distribuida en siete salones de clase con capacidad instalada para atender a 25 alumnos, una dirección, baños para niños y niñas, una cocina, una aula anexa, un aula de USAER distribuidos en tres edificios A, B y C. El edificio A se encuentra en el centro del terreno, a la derecha está el edificio B y a la izquierda el edificio C, tal y como se muestra en la Figura 1.

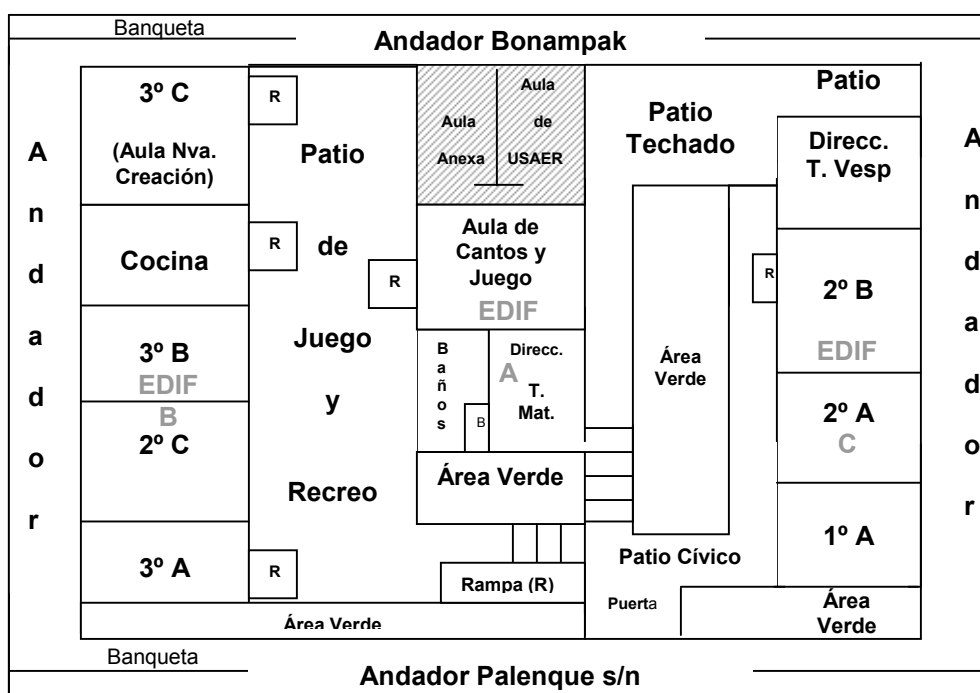


Figura 1.
Plano del Jardín de Niños “Francisco Ríos Cano”.

Esta infraestructura volvió difícil el desplazamiento de los niños con discapacidad motora por lo que, en el ciclo escolar 2003 – 2004, se realizaron adecuaciones arquitectónicas de acceso, se construyeron rampas entre los edificios A y B, en la entrada al salón de cantos y juegos, la USAER y en la cocina; así mismo, entre el patio cívico y el techado y en las entradas de los salones de 2° B, 3° A y 3° C. También se pusieron barras en el baño de niños y se colocó un riel con un gancho en el patio techado para sujetar a los niños con DMO durante las actividades físicas. En el ciclo escolar 2005 – 2006 el gobierno estatal a través de la SEV y el Comité de Construcción de Espacios Educativos (COEDUCA) remodeló toda la escuela y construyó el aula que ocupa el grupo de 3° C.

En el ciclo escolar 2006 – 2007, no se realizó ninguna modificación arquitectónica; sin embargo, de acuerdo a lo observado, de todas estas adecuaciones, las maestras no han utilizado ni el gancho del patio techado, ni los estabilizadores para sujetarlos porque éstos no atienden al tamaño y a las necesidades de movimiento de los niños. Algunos de los comentarios de las maestras de USAER se hicieron en relación a la necesidad de información sobre el uso de estos recursos y la orientación de un especialista en discapacidad motora o rehabilitación.

Algo importante a señalar es la disposición de las maestras del jardín de niños en la adecuación arquitectónica del edificio, así cómo, para asignarle a la USAER un espacio, a diferencia de otros planteles en donde las maestras de USAER refieren no tener espacio, ni donde guardar sus materiales.

En cuanto al aula de USAER en el ciclo escolar 2005 – 2006 era más amplia, sin embargo, en el ciclo escolar 2006 – 2007, la directora y el personal de jardín argumentando la necesidad de contar con espacio optativo para actividades con padres y niños, dividió a la mitad el aula de USAER y se conformó un aula anexa, tal y como se observa en la figura 2.

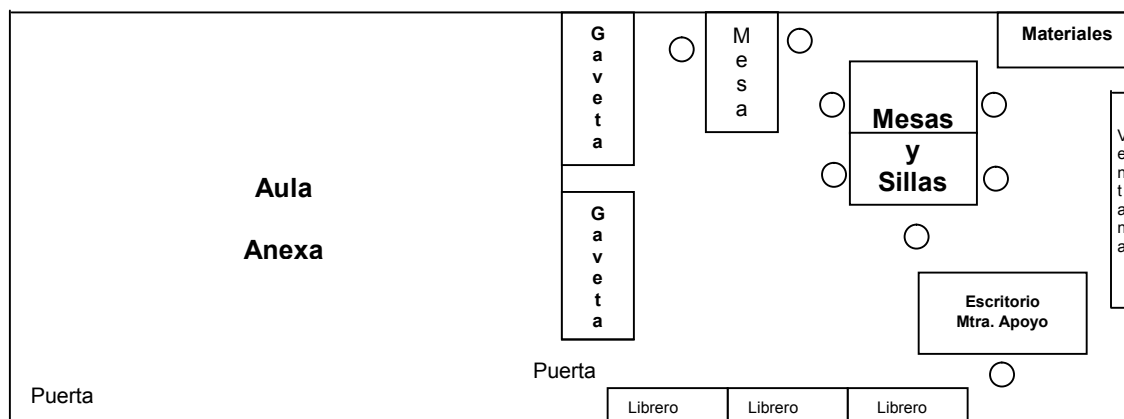


Figura 2.

Plano del Salón de la USAER en el Jardín de Niños “Francisco Ríos Cano” Ciclo Escolar 2006 - 2007.

Actualmente el aula de USAER tiene un espacio de 5x4 metros aproximadamente, en ella se encuentra permanentemente la maestra de apoyo, la maestra adjunta y

dos de las practicantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” así como, la psicóloga y la trabajadora social, los días que asiste a este jardín. En ella, las maestras de USAER realizan el trabajo con los niños, padres de familia y maestras de grupo, así como las reuniones de trabajo del servicio, por lo que, en la labor cotidiana, dado el número de personal, el espacio resulta pequeño y su ubicación junto al salón de cantos y juegos, obstaculiza el trabajo con los niños y padres. Esto se vio reflejado en un comentario realizado por la psicóloga: *“ahora que el salón se modificó y hay más personal, tengo que andar pepenando un espacio en donde no nos interrumpan, porque, el problema es cuando evalúo, no quiero distractores, así que el personal de la USAER hemos tenido que poner de acuerdo para el uso del salón”*. Lo que ha traído como consecuencia que las maestras se organicen para el uso del aula, programando y calendarizando sus actividades o utilizando otros espacios como aulas desocupadas, el aula anexa, pasillos, patios, entre otros; sin embargo, han tenido que trabajar simultáneamente en esta aula, la trabajadora social con los padres y, la maestra de apoyo con los niños, lo que ha dificultado el desempeño de sus funciones.

Este espacio cuenta con mobiliario y materiales como: escritorio de la maestra de apoyo, una mesa que utiliza la psicóloga y la trabajadora social para las entrevistas y orientaciones a padres y maestras; dos gavetas con libros y papelería, mesas y sillas para los niños, tres libreros, material didáctico organizado y clasificado, y tres estabilizadores, dos sillas de ruedas, un triciclo y andaderas, lo que reduce aun más el espacio.

(b) Normatividad

La información obtenida a través de las observaciones las entrevistas y los documentos normativos de ambos servicios, se integró en dos apartados: jardín de niños y USAER.

Jardín de Niños

Los documentos normativos nacionales de preescolar que regulan la organización y funcionamiento del jardín de niños y su personal son: las Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas de Educación Preescolar Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional 2006 - 2007 (SEP, 2006a) y el PEP (SEP, 2004) respectivamente. Estos, coinciden en señalar que el programa educativo es responsabilidad de las educadoras y de que se cumpla de la directora. Sin embargo, en el estado de Veracruz, las instancias encargadas de administrar y regular las acciones que se aplican cada ciclo escolar, tales como, la calendarización de las actividades para la preinscripción, inscripción, inicio y fin de cursos, entre otras, es la Dirección General de Educación Preescolar y el Departamento de Educación Preescolar del Estado de Veracruz a través de las jefaturas de sector y supervisoras de zona.

Como parte de este proceso de obligatoriedad del nivel preescolar, en junio del 2006, por decreto presidencial, se determinó que la edad de inscripción de los niños en preescolar fuera de 3 años. En ese mismo año también se instituyó la constancia de acreditación de segundo grado de preescolar, como único documento legal exigible de acreditación total para los alumnos de 2° año en las que se incluyó la evaluación cualitativa de cada niño (observaciones generales por campo formativo) de lo cual, en su momento participó éste preescolar, sin que le informaran cómo se realizarían las constancias de los niños con discapacidad.

El PEP 2004 (SEP, 2004) en los principios pedagógicos, señala la IE de los niños con discapacidad y reconoce la importancia de la evaluación inicial, así mismo, que la evaluación psicopedagógica debe llevarse a cabo de manera interdisciplinaria, lo que fundamenta y justifica la participación de la directora, la maestra de grupo y los padres de familia en ese proceso evaluativo.

Por otra parte, el documento de Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas de Educación Preescolar Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional 2006-2007 (SEP, 2006a) hace referencia a dos aspectos importantes en cuanto a la USAER y a los niños con NEE: (1) enfatiza que estas normas incluyen a la EE, con la finalidad de dar cumplimiento a lo dispuesto por el artículo 41 de la Ley General de Educación, por lo que, las USAER y los CAPEP deben de normarse con este documento y (2) señala que la inscripción para los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, será responsabilidad del director, maestra de grupo, padres de familia y personal de EE si se cuenta con él; para lo cual, se deberá realizar al inicio del ciclo escolar una evaluación psicopedagógica y su informe correspondiente, en el que permita identificar los apoyos específicos que requieran los niños. Por lo tanto, éstas son acciones oficiales en las que debe participar la directora y las maestras de preescolar.

Es importante mencionar que este documento refiere que en caso de que no se cuente con el personal de EE, la maestra de grupo con otras compañeras podrá realizar una evaluación general, lo importante es conocer las fortalezas y necesidades del alumno y determinar los recursos y apoyos para brindar una atención educativa más conveniente. Así mismo, indica que es menester de la maestra de grupo, cuente o no con el servicio de USAER, llevar a cabo el avance del aprovechamiento escolar del niño con discapacidad, mediante el informe de evaluación psicopedagógica. En este sentido, después de haber analizado estos dos documentos, se advierte la responsabilidad de la directora y maestras de grupo para la atención de los alumnos NEE, con o sin discapacidad; sin embargo, esta información parece ser del desconocimiento general de directoras y docentes de preescolar y de USAER, un ejemplo de esto es que la directora del jardín señaló *“nosotros en preescolar no tenemos lineamientos normativos para integrar a un niño con discapacidad y desconocemos si las maestras de USAER tienen”*, igualmente la directora y maestras de USAER cuando señalaron como documentos normativos a los de SEP (2000, 2002, 2006b) y SEC (2002, 2005) tal y como se observa en la tabla 12.

En cuanto a la inscripción, cabe señalar que la directora del jardín de niños instrumentó algunos requisitos para los niños con discapacidad como el control esfínteres y afirmó: *“yo no puedo obligar a mi personal que cambie pañales, no están dentro de nuestras funciones”*. Sobre esto, no existe ninguna referencia normativa que lo establezca, por lo que, si un padre de familia se entera, estaría en su derecho de exigir la integración de su hijo aun y cuando no controle esfínteres. Otra medida tomada para coaccionar a los padres de familia fue que el niño con discapacidad que no contara con los estudios médicos o neurológicos y fueran necesarios, tendrían que realizarlos y si hubiera estado en CAM tendría que llegar con su expediente, argumentando *“es necesario que los padres cumplan con los estudios neurológicos el niño, a fin de saber el diagnóstico médico y tratamiento que ha tenido o si es integrado por el CAM o de traslado de otro jardín, es requisito contar con el expediente del niño”*.

En relación al número de alumnos que integran los grupos, la directora del jardín señaló que normativamente deben estar conformados de 30 alumnos; sin embargo, los grupos tienen capacidad instalada para 25 niños y afirmó *“aun y cuando es cierto que la norma dice 30 alumnos en la SEV, cuando pides mobiliario para un grupo, te dan para 20 niños no más. También se debe a que el jardín atiende dos turnos y el material de las dos maestras reduce el espacio del salón de clases, por lo tanto, el límite de niños por grupo que hemos acordado educadoras y directora es de 25 alumnos”*. En relación al número de niños por grupo en donde exista un niño integrado, en el ciclo escolar 2004 – 2005 la directora de la USAER recibió un oficio del Departamento de Educación Especial, en donde señalaba que el número máximo de alumnos por grupo en donde hubiera un niño con discapacidad integrado sería de 20. Además, advertía que no podía haber dos niños con discapacidad en un mismo salón; sin embargo, la directora del jardín informó que este criterio se aplicó sólo en aquel ciclo escolar, dada la necesidad de atender a la demanda. Lo anterior permite entender por qué en el ciclo escolar 2006 – 2007 en que se llevó a cabo esta investigación, los niños integrados estaban ubicados en los grupos con mayor población.

En cuanto a la ubicación de los niños con discapacidad en los grupos, cada ciclo escolar se llevó a cabo ésta, de acuerdo a las características de los niños y las maestras de grupo; sin embargo, la programación en el ciclo escolar 2006 – 2007 se vio alterada con la nueva disposición de inscribir a los niños de tres años, lo que trajo como consecuencia una reubicación de los niños con discapacidad sin posibilidad de consensuar entre las maestras de preescolar y las de USAER, lo que manifiesta, que una disposición instrumentada por el gobierno de manera intempestiva, altera la organización y funcionamiento del jardín.

Para las maestras de grupo, la normatividad de preescolar la maneja y vigila la directora del jardín, ya que a ellas, sólo les informan las disposiciones oficiales de cada ciclo escolar. Sin embargo, para la directora del jardín de niños, no existe en preescolar ninguna instancia o autoridad que vigile que los lineamientos normativos y políticas nacionales y estatales sobre IE se cumplan, para ella el único medio de

control son los reportes estadísticos 911 y el SNIE, la instancia a la que se le reporta ésta información.

USAER

En relación a los documentos normativos de EE la directora de la USAER comentó que utiliza el PNFEIE (SEP, 2002) que es un documento nacional enviado por la SEP y el de Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados. Ciclo escolar 2005 - 2006 (SEC, 2005) documento estatal publicado por Departamento de Educación Federalizado. Para ella, ambos son documentos oficiales que fueron facilitados en su momento por el Departamento de Educación Especial a través de la supervisora de zona, sin ninguna indicación y señaló *“el PNFEIE lo ocupo para diseñar el proyecto escolar y programar las metas y; el de Orientaciones y Funcionamiento de los Servicios me sirve para organizar las funciones del personal del servicio”*. Por lo que, se considera que ambos documentos tienen una función regulatoria en la organización y funcionamiento de los servicios de EE, no así, en la forma de intervención educativa y manejo de estrategias específicas para la atención de los niños integrados con discapacidad.

Para la maestra de apoyo los documentos normativos que utiliza para la atención educativa, los conoció a través de los cursos de actualización y fueron facilitados por el Sector de Educación Especial y el Departamento de Educación Especial. Para ella, documentos normativos oficiales son *“el libro verde de integración educativa de la SEP, del que retomo las estrategias para la evaluación e intervención educativa”*, refiriéndose al libro de IE de García Cedillo et. al. (2000). *“los cinco módulos de IE” (SEP, 2000) y las antologías por discapacidad publicados por el sector de EE en Xalapa (SEC, 2002)”*. Esto demuestra que los documentos oficiales que utiliza la maestra de apoyo difieren de los utilizados por la directora de la USAER así como, los fines de uso.

Por su parte, la psicóloga desconoce cuáles son los lineamientos normativos nacionales o estatales; sin embargo, para la trabajadora social, son los que distribuyó el Departamento de Educación Especial Federal en el 2007, refiriéndose al documento de Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, que publicó el PNFEIE (SEP, 2006b). Todo lo anterior, refleja por parte de USAER, falta de conocimiento de las normas y de consenso en cuanto a los documentos oficiales que norman la IE, así como, se advierte que las maestras de preescolar y de USAER tienen sus propios documentos oficiales que las norman y que desconocen entre sí. A fin de ilustrar esta información, se concentraron dichos documentos en la tabla 13.

Tabla 13.

Concentrado de los Documentos Normativos de Preescolar y Especial que Utilizan las Directoras y Docentes de Preescolar y USAER

Documentos Normativos de Preescolar	Documentos Normativos de USAER
Directora	Directora
SEP (2006a). Normas de Inscripción, Reinscripción, Normas de Acreditación y Certificación para Escuelas de Educación Preescolar Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional 2006 -2007.	SEP (2002). PNFEIE SEC (2005). Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados del Departamento de Educación Especial. Ciclo escolar 2005 – 2006.
Maestras de Grupo	Maestras de Apoyo
SEP (2004). Programa de Educación Preescolar.	García Cedillo et. al. (2000). IE en el aula. Principios, finalidades y estrategias. SEP (2000). Módulos de integración educativa. SEC (2002). Antologías por discapacidad del sector 02 Especial- Xalapa.
	Equipo Paradocente
	Psicóloga – Ninguno. Trabajadora Social SEP (2006b). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial.

Fuente: Información facilitada por las directoras y docentes de preescolar y USAER. (Ciclo Escolar 2006 – 2007)

Al analizar estos documentos se encontraron algunas acciones oficiales en relación a la atención educativa de los niños, padres y maestros. El documento de Integración Educativa (García Cedillo y et. al., 2000) propone para el proceso de detección de los niños con NEE, con o sin discapacidad, tres etapas: (1) la maestra de grupo realiza la evaluación inicial o diagnóstica del grupo, (2) de los niños que se considere necesario, la maestra de grupo realiza una evaluación más profunda y sólo después; (3) realiza la evaluación psicopedagógica en la que participan todos los involucrados en este proceso. Además señala que en la evaluación psicopedagógica se integre información relacionada con los conocimientos de los niños, las formas en que socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, entre otras. Así como, propone un esquema general de los principales puntos que deben cuidarse en una evaluación psicopedagógica y de las adecuaciones curriculares.

El PNFEIE (SEP, 2002) señala tres condiciones básicas para que la IE de los niños con NEE pueda ocurrir de manera efectiva: (1) sensibilizar y ofrecer información clara a la comunidad educativa en general, (2) responder a las NEE de los alumnos que las presentan y, (3) brindar a los alumnos con discapacidad los apoyos técnicos y materiales necesarios. En relación a la sensibilización, marca que debe existir de manera permanente una campaña de información y sensibilización hacia el

conocimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños con discapacidad, así como las adecuaciones curriculares, el desarrollo de estrategias de atención específicas, etc. En este sentido la directora afirmó: *“los seminarios de sensibilización se suspendieron porque todo el personal y padres de familia ya estaban sensibilizados”*. Esto explica por qué durante el proceso de investigación no se observó que se realizaran; sin embargo, no justifica que no se lleven a cabo ya que la norma advierte que es un proceso permanente.

Es importante señalar, que el PNFEIE (SEP, 2002) afirma que el personal de EE que apoye la IE debe tener amplio conocimiento de las estrategias específicas que permiten dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos.

También el documento de Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados 2005 – 2006 (SEC, 2005) propone un listado de aspectos a observar dentro y fuera del aula, sin embargo, no propone nada para preescolar. Cabe señalar, que la directora y personal de USAER retomaron de todos estos documentos, aspectos destacados como criterios para el diseño de la guía de observación, las entrevistas a padres, niños y maestras, la evaluación psicopedagógica, el informe de evaluación psicopedagógica, las adecuaciones curriculares y la EAE. En ese sentido la directora de USAER afirmó *“existe la apertura que cada servicio haga sus instrumentos siguiendo los criterios sugeridos en el PNFEIE (2002), el de Integración Educativa (2000) y el de Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados 2005 – 2006 (SEC, 2005)”*, lo que indica, que cada servicio de USAER tiene la facultad para elaborar sus propios instrumentos sin que exista una instancia que lo regule.

Sin embargo, es necesario señalar que el análisis de todos estos documentos, reveló que el programa de IE es un modelo de intervención educativa cuya base está en la organización de los servicios de apoyo a la integración y que no establecen la orientación teórica – metodológica para la intervención educativa: planeación, evaluación y adecuaciones curriculares.

En cuanto al documento estatal de Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados 2005 – 2006 (SEC, 2005) este indica, los criterios para la organización y funciones del personal de la USAER; la población a la que se dirige la atención educativa y; las normas para incorporar el servicios de USAER en la escuela regular. Por lo que, de este documento, se retomaron los lineamientos normativos para contrastarlos con la información analizada.

En relación a la población que debe de atender la USAER, el documento señala que son los alumnos con NEE prioritariamente con discapacidad, aptitudes sobresalientes u otros factores; los profesores de educación inicial y básica de los diferentes niveles y modalidades y los padres de niños con NEE. Por lo tanto, se considera que la participación formal de la directora y las maestras de USAER en el

programa de IE se organiza en relación a los niños, padres y maestros, en los que a diferencia del PNFEIE se incluye a los niños con aptitudes sobresalientes y señala otros factores.

Del mismo modo presenta seis criterios generales para la organización de la USAER tal y como se ilustra en la tabla 14.

Tabla 14.

Criterios Generales para la Organización de USAER

- (1) Se ubicará un maestro de apoyo por escuela que en coordinación atenderá a los niños que NEE prioritariamente a los que presenten discapacidad.
 - (2) Se dará atención a las escuelas de educación inicial y básica en donde exista mayor demanda de NEE prioritariamente con discapacidad.
 - (3) La asesoría y acompañamiento de la USAER se proporcionará preferente a los grupos en donde se encuentren integrados los alumnos.
 - (4) El personal estará adscrito a la USAER pero su desempeño será en las escuelas.
 - (5) El director, el consejo técnico de acuerdo a preparación, experiencia pedagógica y disposición del personal asignará la escuela, cuidando que la permanencia en cada escuela no sea mayor de 4 ciclos escolares.
 - (6) Al finalizar el ciclo escolar el personal que integra la USAER tendrá que realizar la evaluación del apoyo brindado a la escuela, los resultados e impacto obtenidos, así como la identificación de necesidades a atender para el próximo ciclo escolar.
-

Fuente: Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados 2005 – 2006. (SEC, 2005)

En este sentido, se pudo observar que la USAER se maneja bajo estas reglas de tipo administrativo; sin embargo, no ha dado cumplimiento entero a éstas, un ejemplo de ello, es en relación a la permanencia de la USAER en la escuela regular, el cual señala que éste, debe ser no mayor de cuatro ciclos escolares, empero la USAER tiene funcionando cinco en este jardín, lo que indica que no consideraron este criterio.

En relación a los criterios que se siguen para que la USAER se incorpore a la escuela regular, la maestra de apoyo señaló *“desconozco la normatividad para que la USAER esté en el jardín de niños, sólo sé que es requisito que en el jardín de niños haya un niño con discapacidad comprobada para justificar el servicio, ya que el servicio no se justifica sólo con niños con NEE”*. Lo que muestra, que ella, tiene conocimiento de las normas, sin embargo, desconoce el documento que lo norma. Cabe mencionar que esta información se encontró en el documento de Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados. Ciclo escolar 2005 – 2006 (SEC, 2005) y atiende a las consideraciones que la USAER debe tomar en cuenta para abrir el servicio en una escuela regular, tal y como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15.

Consideraciones para Incorporar el Servicio de USAER a la Escuela Regular

- (1) Oficio de solicitud por el director del plantel, con el visto bueno del supervisor y jefe de sector.
- (2) Que estén inscritos alumnos con NEE asociados a discapacidad.
- (3) Establecer el compromiso de participar en los seminarios intensivos y permanentes para la actualización del personal docente y directivo de la escuela y de ser posible participen los apoyos técnicos pedagógicos de zona y sector y jefes de sector y supervisores.
- (4) Establecer los compromisos que asumen el personal de apoyo de EE y personal de la escuela regular para la atención de los alumnos con NEE.
- (5) Que la escuela no cuente con programas de apoyo de otras instituciones o grupos afines (CAPEP, PAREIB, CAM, servicios del subsistema estatal).

Fuente: Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados 2005 – 2006. (SEC, 2005)

La directora de la USAER informó que todas estas consideraciones se siguieron a la llegada de la USAER a este jardín, no obstante, reconoce que cuando llegaron no había niños con discapacidad y que los compromisos con el preescolar no se establecieron por escrito, por lo tanto, se fueron obviando hasta olvidarse. Por su parte, los seminarios intensivos se suspendieron dado que se consideró, que el personal y los padres del jardín ya estaban informados, por lo que, se podría dar continuidad a este trabajo con padres y maestros, a través de las asesorías a las maestras de grupo, los consejos técnicos, los trayectos formativos y los talleres para padres.

En este mismo documento, se encuentran las acciones oficiales que señalan las funciones de directora, maestra de apoyo y equipo paradocente de la USAER y que guían su participación formal en el programa de IE. Estas acciones son un listado de actividades a realizar; pero no se señala cómo llevarlas a cabo. También se encontraron generalizadas las funciones del equipo paradocente, sin advertir cuáles corresponde a la psicóloga, a la trabajadora social o a la maestra de comunicación. Del mismo modo, en la redacción, no se advierte articulación entre las funciones de la directora, la maestra de apoyo y el equipo paradocente, así como, no se incluye a la maestra de grupo regular, no sugiere el trabajo colaborativo de la USAER, ni entre la USAER y la escuela regular,

Un ejemplo de esto es que la normatividad en el caso la atención a la comunidad y padres de familia señala para el equipo paradocente (psicóloga y trabajadora social) *“Participa con el personal del servicio en el proceso permanente de sensibilización, dirigido a la comunidad escolar para favorecer el proceso de integración”*, al respecto para la maestra de apoyo señala *“sensibiliza a la comunidad, en general sobre las NEE asociadas a la discapacidad”* y a la directora no señala nada al respecto. Esto advierte por una parte, la desarticulación de acciones entre las maestra de apoyo y la directora de USAER; sin embargo, es la misma SEC quien lo provoca, y por otro, que la directora de USAER y su personal han tenido que desarrollar estrategias de trabajo con padres como las orientaciones, las entrevistas y los talleres para padres a fin de llevar a cabo su participación formal. Lo que refleja que aun y cuando la SEP y SEC, no refieren cómo realizar las acciones que indican, las docentes de EE a

pesar de ello, resuelven la tarea educativa, las necesidades que le presenta el escenario, con actividades y conductas que se esperan de ellas, tal como se ilustra en la tabla 16.

Tabla 16.
Funciones del Personal de USAER

Directora de USAER	Maestra de Apoyo	Equipo Paradocente
<ul style="list-style-type: none"> • Coordina, elabora y supervisa el cumplimiento del proyecto escolar, POA. • Participa activamente en el proceso de Evaluación Psicopedagógica. • Participa con las orientaciones propias del cargo, en el diseño y seguimiento de la EAE. • Orienta y asesora al personal a su cargo de forma permanente. • Promueve el trabajo colegiado entre el personal del servicio. • Organiza y dlla. con el colectivo docente del servicio su trayecto formativo. • Asiste y participa de los cursos de capacitación y actualización. • Establece vinculación y colaboración con los distintos niveles y modalidades de EI y EB. • Gestiona ante las autoridades correspondientes los recursos y materiales necesarios para el funcionamiento del servicio. • Gestiona espacio para la difusión del servicio. • Distribuye entre el personal a su cargo los materiales que requiere para llevar a cabo sus funciones. • Verifica que el personal a su cargo dle. sus funciones de acuerdo a los lineamientos normativos. • Realiza el seguimiento del dlo. del proyecto escolar y del POA y proporciona asesoría para el logro de los propósitos. • Informa periódicamente a las autoridades inmediatas sobre el funcionamiento e impacto del servicio. • Recibe, controla, mantiene y optimiza el uso de los bienes, muebles e inmuebles. • Lleva el control de incidencias y desempeño del personal a su cargo. • Todas aquellas que le sean asignadas por su autoridad inmediata superior para el cumplimiento de la misión del servicio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la elaboración del proyecto escolar y el proyecto anual de trabajo del servicio encamionado al fortalecimiento de la IE. • Sensibiliza a la comunidad en gral. sobre las NEE con discapacidad. • Realiza el proceso de evaluación psicopedagógica. • Diseño y realiza el seguimiento de la EAE de sus alumnos. • Dlla. el proceso de atención educativa a los alumnos con discapacidad, implementando estrategias y materiales específicos. • Participa en el diseño y desarrollo del trayecto formativo del servicio. • Asiste y participa en los cursos de capacitación y actualización que apoyen los propósitos del servicio. • Realiza seguimiento permanente en el dlo. de las acciones planeadas e informa permanentemente al director sobre los avances, dificultades y necesidades a atender. • Cumplir con las metas del proyecto escolar y programa anual de trabajo del servicio. • Cumplir con las normas y lineamientos vigentes en la entidad y emitidos por el PNFEIE. • Desarrollar las actividades que le director le asigne, inherente a su puesto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la elaboración dlo., seguimiento y evaluación del proyecto escolar y el proyecto anual de trabajo del servicio llevando un registro sistemático. • Participa en la elaboración dlo., seguimiento y evaluación del trayecto formativo del servicio. • Participar en el proceso de evaluación psicopedagógica con observaciones, entrevistas a padres, registros y/o aplicación de instrumentos de evaluación en los casos que se requiera. • Asistir y participar en los cursos de capacitación y actualización que favorezcan su profesionalización. • Realizar observaciones en el aula regular para identificar los factores que dificultan la integración de los alumnos y aportar sugerencias a los docentes de grupo y de apoyo, para enriquecer sus estrategias metodológicas. • Participar con el maestro de grupo y el personal de USAER en la elaboración, dlo., y seguimiento de la EAE aportando sugerencias que respondan a las necesidades identificadas, • Proporcionar en coordinación con el personal del servicio, orientaciones individuales o grupales a los padres de familia, con la finalidad de involucrarlos en la tarea educativa. • Participar en coordinación con el personal del servicio en las acciones de asesoría individual y/o grupal para el personal directivo y docente de las escuelas regulares, realizando el seguimiento sistemático de éstas. • Cumplir con las normas y lineamientos vigentes y los emitidos por el PNFEIE. • Desarrollar las actividades que le director le asigne, inherente a su puesto.

Fuente: Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados. Ciclo Escolar 2005 – 2006. (SEC, 2005)

Las directoras y maestras de preescolar y USAER, coincidieron en señalar que sus funciones las tiene orientadas al trabajo técnico, pedagógico y administrativo. Por lo tanto, estas acciones oficiales se retomaron en el apartado de organización y participación, clasificadas en estos rubros.

En relación a la puesta en marcha de las normas de organización y funcionamiento, se observó que las directoras y maestras de preescolar y USAER tomaron algunos acuerdos e instrumentaron algunos mecanismos como: (1) cuando llega un niño con discapacidad la directora del jardín informa a la USAER y después de observarlo la maestra de grupo, la USAER evalúa y determina si el niño se integra o no, de ahí, que se inscriba o se canalice al CAM, (2) para determinar la integración de un niño al preescolar la directora de USAER señaló: *“debe tener habilidades básicas como control de esfínteres, que siga ordenes, coma sólo, se mantenga por periodos de tiempo en una actividad, etc.”* y (3) hasta entonces, se realiza la evaluación psicopedagógica, el informe de la evaluación psicopedagógica y la EAE. Respecto a estos acuerdos comentó: *“cuando iniciamos a integrar en preescolar no había ningún criterio y ningún documento normativo que lo especificara, los fuimos construyendo sobre la marcha”*.

En cuanto a los criterios señalados por la directora de USAER para determinar si un niño se integra o no, comentó: *“hubo que establecer estos criterios ya que en el ciclo escolar 2005 – 2006 se aceptó la IE a una niña con DI canalizada por el CAM, después de unos meses se consideró que no debía estar integrada, tratamos de hablar con la directora del CAM para que la niña regresara, reconocimos el error, sin embargo, las asesoras técnicas de la zona comentaron, que una vez integrada la niña no se podía regresar al CAM, ya que esto iría en contra de la IE, por lo que, en esa ocasión se buscó otro CAM que la recibiera”*, lo que refleja por una parte, que la USAER y el preescolar han ido tomando acuerdos para establecer qué niños con DI podían verse beneficiados con la IE y cuáles no, y por otro, que las autoridades han instrumentado otros, que no existen en las normas tratando de imponer la IE a como dé lugar, sin advertir las necesidades del niños.

Para la directora de USAER, el proceso de evaluación psicopedagógica *consiste “en que cada quien hace sus observaciones y evaluaciones; se fija el día para que todos asistan a la evaluación. Durante el análisis se elabora el informe de evaluación psicopedagógica y EAE en la que cada especialista y el padre de familia firman los compromisos para la atención del niño”*. Dentro de los compromisos que adquiere el padre de familia están, el asistir cada vez que se lo soliciten las maestras de USAER o la maestra de grupo, asistir a los talleres a padres y realizar estudios médicos o neurológicos al niño, si se requieren. Los compromisos de las maestras son en relación a la atención educativa de los niños. Para el ciclo escolar 2006 – 2007 el personal de USAER y preescolar acordaron participar en la evaluación psicopedagógica e incluir a los padres de familia en la misma, pero esto no se observó que se llevara a cabo.

Todo esto indica, que algunas de las maestras de USAER desconocen las normas y los documentos que las señalan, las que los conocen, retoman de éstos lo que necesita para construir sus instrumentos de evaluación y por lo tanto muestra que sí existen documentos normativos estatales y nacionales con los que se regulan la organización y funcionamiento de la USAER.

En este sentido, todas las disposiciones oficiales emanan del Departamento de Educación Especial Federalizada y de la Dirección General de Educación Especial. Para tal caso, este Departamento, en el ciclo escolar 2006 – 2007 instrumentó un sistema de comunicación a través de la cadena operativa que es un flujo vertical y de comunicación jerárquica que en el caso de la USAER, toda la información que integra la directora será directamente reportada a la supervisora de zona. En este sentido, el Departamento de Educación Especial ha aplicado estricta vigilancia con la finalidad de evitar que se altere dicho flujo.

Para las maestras de USAER el Departamento de Educación Especial a través de esta cadena operativa, también debería vigilar el programa de la IE por medio de los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) del departamento, del sector y de la zona, sin embargo, ninguno de ellos, se ha presentado en la USAER con fines de apoyar la IE. Lo que muestra la falta de acompañamiento y seguimiento del programa de IE y la ausencia de autoridades educativas de EE en el jardín de niños; no obstante, en ningún documento se observan las funciones de un ATP de zona, sector y departamento, sólo se encontró en el documento de Orientaciones Generales para los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b) una referencia a los ATP de zona en la que señala *“que apoyen a los servicios para que estos puedan ofrecer los recursos necesarios que permitan que los alumnos que presentan NEE se integren educativa, social y laboralmente”* (p. 36). Lo que muestra que su función es apoyar a la USAER en la IE de los alumnos.

En este sentido, la directora de la USAER, señaló que las funciones que no están normadas en ninguno de los documento nacionales o estatales son las de las ATP de zona y sector, y las de jefes de sector y afirmó: *“se desconocen las funciones de las ATP”, “los criterios de selección para el cargo de ATP”, “ellas no asisten a la USAER de manera sistemática, no asesoran o dan sugerencias técnicas o pedagógicas, asisten al servicio como parte de su programación de actividades o cuando se presenta un problema en la integración de un niño. Su intervención se limita a solicitar un informe del caso, conciliar y tomar acuerdos, etc.”.*

En cuanto a los jefes de sector, en plática informal con uno de ellos, se confirmó que en EE no existe la figura de jefes de sector en la estructura administrativa de EE a nivel nacional, sólo en algunos estados. En Veracruz funciona administrativamente con clave presupuestal de supervisor de zona, por lo tanto, las funciones del supervisor de zona y las del jefe de sector y sus respectivos asesores técnicos, no están normadas en los documentos nacionales y tampoco en los estatales. Esto permite comprender la falta de participación formal de las ATP en las actividades técnico - pedagógicas de la USAER. Un ejemplo de ello, es lo que señaló la directora

de USAER: *“cuando iniciamos el servicio en preescolar, la supervisora nos advirtió que con sus ATP no contáramos, ya que no conocían el trabajo del nivel, por lo que, no tendríamos capacitación y que era bajo nuestra responsabilidad iniciar la IE en preescolar”*.

Por otra parte, la información de los alumnos integrados por la USAER llega a través de la cadena operativa al Departamento de Educación Especial Federalizado al responsable estatal del PNFEIE el cual, integra y maneja la información, los recursos económicos y hace funciones de enlace con PNFEIE en el D.F. Sin embargo, no se identificó durante la investigación, ninguna autoridad que vigile las condiciones en que se lleva a cabo dicha integración en los servicios de USAER reportados. En consecuencia, se puede advertir que no se han documentado experiencias sistematizadas o las condiciones en que se lleva a cabo la IE en preescolar en Veracruz, por lo tanto, la información que se tiene y envía al PNFEIE al D.F., es solamente estadística y a partir de ella, el PNFEIE envía los recursos económicos a USAER del estado para el fortalecimiento de la IE. En la publicación de las reglas de operación 2008 del PFEIE, se instrumentó una nueva modalidad para distribuir estos recursos, a través de proyectos presentados por los servicios de USAER al Departamento de Educación Especial.

Del mismo modo, al analizar los documentos del PNFEIE se observó que la evaluación del 2007 de dicho programa, publicada por la SEP en el 2008, se presentó como PFEIE; sin embargo, en plática informal con la Coordinadora Nacional del PFEIE de la Dirección General de Desarrollo Curricular, señaló que no hay un documento en el que se explique por qué se le quitó la palabra nacional. No obstante en el Diario Oficial de la Federación del 30 de diciembre del 2007, en el que se publicaron las reglas de operación 2008 del PFEIE apareció sin la palabra nacional. Agregó que una explicación es que todos los programas que tiene la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP son nacionales, por lo tanto, no es necesario mencionarlo, ya que sería redundante. El programa sigue operando igual en muchos aspectos, lo que sí sucedió, es que el D.F. empezó a recibir recursos económicos del programa desde ese año, lo cual no había sucedido antes.

Cabe señalar, que durante el proceso de análisis y discusión de resultados de esta investigación, el Departamento de Educación Especial Federalizado del Estado de Veracruz, publicó el Manual de Operaciones de los Servicios de Educación Especial (SEV, 2008) y que vino a sustituir al documento de Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados. Ciclo escolar 2005 – 2006.

El Manual de Operaciones de los Servicios de Educación Especial (SEV, 2008) señala en la introducción, que se tomó como base los documentos del PNFEIE (SEP, 2002) y las Orientaciones Generales para el Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b) así mismo, el análisis de experiencias, necesidades y características de los servicios de EE y educación básica del estado

para su elaboración. El propósito de este manual fue establecer la normatividad que permitiera sistematizar los procesos de evaluación, la intervención educativa, la IE y laboral de los alumnos y también el funcionamiento de los servicios y de los colectivos docentes que en ellos laboran, además de contribuir a la misión de la EE. Sin embargo, a diferencias del documento del 2005, éste incluye las definiciones y propósitos de los servicios, la organización y funcionamiento, la vinculación con otras instituciones y servicios de EE, el seguimiento y evaluación, así como, las funciones del personal, en las que se advierte el incremento de éstas, sin embargo, llamó la atención, que el documento no habla de trabajo colaborativo sino de trabajo colegiado y señala algunas estrategias de atención. Por lo tanto, los documentos normativos vigentes para la USAER son todos los documentos nacionales de SEP, tal y como se advirtió en este apartado y desde el ciclo escolar 2008 – 2009, este manual a nivel estatal.

(c) Organización

A partir de analizar y contrastar las entrevistas, observaciones y documentos normativos, se identificó la organización de los servicios y las funciones de las directoras y maestras de preescolar y de USAER en relación al programa de IE. Esta información se presenta en dos apartados: jardín de niños y USAER en los cuales se describen la organización y las funciones orientadas a acciones pedagógicas, técnicas y administrativas.

Jardín de Niños

El jardín de niños “Francisco Ríos Cano” fue fundado en 1981, es de organización completa, cuenta con siete maestras de grupo, una directora, un maestro de música, un maestro de educación física, tres intendentes y USAER. El horario del personal de intendencia es de 7:30 a 13:00 hrs., del personal docente de 8:30 a 13:00 hrs. y la de los niños de 9:00 a 12:00 hrs. Los maestros regulares, de USAER e intendentes, firman la llegada y la salida en una libreta de asistencia. En todos los casos de ausencia de la directora del jardín, se queda a cargo de éste y de las decisiones, una maestra que funge como subdirectora. Los intendentes tienen distribuidas las áreas de limpieza y cuidado de la reja.

El horario de las actividades del jardín de niños está organizado en: los lunes de 9:00 a 9:15, los honores a la bandera y de 9:15 a 9:30 la activación colectiva. De martes a viernes la activación colectiva es de 9:00 a 9:15. Toda la semana de 10:20 a 10:30 el refrigerio; de 10:30 a 11:00 el recreo y a las 12:00 la salida. Las sesiones de cantos y juegos y de educación física son dos por semana para cada grupo. Los horarios y los roles de los responsables por semana de los honores a la bandera, las guardias de la reja y el cuidado del recreo; así como, los horarios del maestro de música, del maestro de educación física y de la maestra de apoyo de USAER, están colocados en el pizarrón de avisos, en la dirección del jardín.

A este jardín de niños asisten alumnas de la Licenciatura de Educación Preescolar, Educación Especial y Educación Física de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” para realizar actividades de observación y práctica en diferentes momentos del ciclo escolar y de práctica permanente las alumnas de 7° y 8° semestre de Licenciatura en Educación Especial, adscritas a la USAER.

El ciclo escolar 2006 - 2006 contó con una matrícula de 144 alumnos en edad de entre 4 a 6 años, de los cuales, cinco presentaban discapacidad: 2 con DMO y 3 con DI integrados en cuatro grupos. En el ciclo escolar 2006 - 2007, de una matrícula de 149 niños entre 3 y 6 años, dos de ellos presentaban discapacidad: 1 con DMO y 1 con DI.

A partir de la matrícula de inscripción se organizaron a los niños y las maestras en los grupos. En el ciclo escolar 2006 – 2007, los siete grupos fueron distribuidos en: un grupo de primero con niños de 4 años; cuatro de segundo con niños de 5 años y dos grupos de tercero con niños de 6 años. Refirió la directora del jardín que la integración de los niños con discapacidad la decide a partir de las siguientes características: *“el perfil académico, el grado de compromiso, sus habilidades, su carácter y la edad de las maestras”*, luego las acuerda con el personal de USAER.

En el mes de febrero del 2006, después de la preinscripción, la directora siguió los mismos criterios para la distribución de los niños y maestras en los grupos para el ciclo escolar 2006 – 2007. Sin embargo, en junio del 2006 aun y cuando ya se tenía la preinscripción y la organización y distribución de grupos, niños y maestras para el siguiente ciclo escolar, el presidente de la República Mexicana, como parte de la reforma de la educación preescolar ya mencionada, dispuso que se inscribieran en preescolar los niños de tres años y en primaria de seis años cumplidos al mes de diciembre de ese año, por lo que, la organización del jardín se vio alterada, pues llegaron niños al preescolar con 2 años 8 meses y pedían salida los de 5 años 8 meses, por lo que hubo que redistribuir los grupos.

La directora del jardín señaló al respecto: *“esta disposición la dieron a conocer en el noticiero de la noche, pero a mí no me había llegado ningún oficio, por lo que no podía dar ninguna información a los padres al día siguiente”, “la manera en que se dieron las cosas causó confusión”,* esto ilustra la falta de comunicación entre las autoridades de la SEP y la SEV, así como entre las autoridades de preescolar y las directoras de los jardines de niños, puesto que la directora comentó: *“no entiendo cómo las autoridades no nos informan antes”, “hablé a la Dirección General de Educación Preescolar de la SEV y me dijeron que no tenían información, que hablara directamente a la Subdirección de Educación Básica y ahí tampoco me pudieron dar información”.*

Del mismo modo, para la directora del jardín de niños esta disposición causó malestar entre los padres de tercer grado, ya que tenían que inscribirlos de inmediato en la primaria, en este sentido la directora comentó: *“porque no hicieron esta*

modificación en febrero que se preinscribió”, “no sé que van hacer las pobres madres para encontrar lugar en la primaria con preinscripción hecha y con matrícula llena”. En relación al jardín de niños señaló: “tendré que crear otro grupo de segundo y desintegrar un grupo de tercero aunque no quieran mis maestras”. Por lo que, esta ocasión la distribución de los niños con discapacidad no fue consensuada entre la USAER y el jardín de niños, sino a partir de cómo se conformaron los grupos.

De esta manera, a principio del ciclo escolar 2006 – 2007, la directora con el personal del jardín tuvo que reorganizar los grupos al inicio del curso. Los siete grupos quedaron distribuidos en: un grupo de primero con niños de 3 años, tres de segundo con niños de 4 años y tres grupos de tercero con niños de 5 años. En el grupo de 3° A se integró el niño con DI y en grupo de 3° C el niño con DMO, como se ilustra en la tabla 17.

Tabla 17.
Distribución de Maestras y Alumnos. Ciclo Escolar 2006 - 2007

Grupo	Número de Alumnos			Alumnos Integrados con Discapacidad
	Grupo	Niños	Niñas	
1° A	21	10	11	
2° A	20	9	11	
2° B	20	10	10	
2° C	20	9	11	
3° A	24	10	14	(DI) 6.0 años
3° B	21	9	12	
3° C	23	10	13	(DMO) 5.3 años
Total				
7 grupos	149	67	82	2

(DI) Discapacidad Intelectual, (DMO) Discapacidad Motora.

Fuente: Informe estadístico 911 del jardín de niños “Francisco Ríos Cano”. Ciclo escolar 2006 - 2007 (diciembre, 2006).

Como ya se señaló, en los grupos con mayor población se integraron los niños con discapacidad, a lo que la directora comentó *“confío en la maestras y que podrán atenderlos”*.

USAER

La USAER No. 75 pertenece a la zona 11, adscrita al sector 02 de EE. Esta USAER inició el programa de integración en el jardín de niños “Francisco Ríos Cano” en el ciclo escolar 2002 – 2003, por lo que a cinco ciclos escolar este servicio ha realizado dieciocho atenciones a niños con DV, DI, DMO y NEE por lo que tiene la experiencia de integración de tres discapacidades, tal y como se observa en la tabla 18. Para el desarrollo de esta investigación se retomaron los dos casos de niños integrados en el ciclo escolar 2006 – 2007.

Tabla 18.

Niños Atendidos por la USAER No. 75 en el Jardín de Niños “Francisco Ríos Cano”

Ciclo Escolar	Discapacidad	Número de Alumnos Atendidos
2002-2003	1 DV y 1 DI	2
2003-2004	2 DMO	2
2004-2005	2 DMO	2
2005-2006	2 DMO, 3 DI y 1 NEE	6
2006-2007	1 DI y 1 DMO	2
Total	Experiencia en DV, DI, DMO y NEE	18
5		

Fuente: Información facilitada por la directora de la USAER No.75 (marzo, 2007).

En cuanto a la estructura y organización de la USAER, en el ciclo escolar 2006 – 2007, estuvo integrado por la directora, cuatro maestras de apoyo, psicóloga, maestra de comunicación y trabajadora social. Las maestras de apoyo y su formación se encuentran distribuidas como se observa en la tabla 19.

Tabla 19.

Distribución de las Maestras de Apoyo de la USAER No. 75 por Jardín de Niños. Ciclo Escolar 2006 - 2007

No.	Jardines de Niños	Subsistema	Maestras de Apoyo	Formación
1	“Francisco Ríos Cano”	Federal	1	Profesora de E. Primaria
			1 (Mtra. adjunta)	Profesora de E. Primaria
2	“Beatriz Velasco de Alemán”	Federal	1	Lic. en Educación Especial en Problemas de Aprendizaje
3	“José Mariano Michelena”	Federal	1	Lic. en Educación Especial en Problemas de Aprendizaje
4	“Gertrudis Guevara de Vite”	Estatad	1	Profesora de E. Primaria

Fuente: Información facilitada por la directora de la USAER No. 75 y de las fichas de identificación aplicadas a las docentes (septiembre, 2006).

El horario para todo el personal de USAER es de 8:30 am. a 13:00 pm. Las maestras de apoyo permanecen en el jardín de niños y el equipo paradocente se desplaza de manera itinerante durante la semana en los cuatro jardines de niños que atiende la USAER de acuerdo al horario programado al inicio del ciclo escolar y a las necesidades que se les van presentando. En el caso de este jardín, la trabajadora social tiene programado asistir los días martes y psicóloga los miércoles, organización que se acordó a fin de alternar la atención de los niños; sin embargo, esta distribución no propiciaba el trabajo colaborativo, ya que no coincidía el equipo de USAER, ningún día de la semana.

Cabe señalar que en este jardín de niños, la USAER cuenta con una maestra adjunta a la maestra de apoyo tal y como se observa en la tabla 19, sin embargo, no es personal que esté en la estructura de USAER en el estado de Veracruz, esto se debe a que por solicitud del sindicato, la zona 11 de EE está apoyando a la maestra con este cambio de actividad, por enfermedad.

El equipo paradocente de la USAER está conformado por una directora y tres especialistas: psicóloga, trabajadora social y maestra de comunicación, tal y como se observa en la tabla 20.

Tabla 20.

Equipo Paradocente de la USAER No. 75 y su Formación. Ciclo Escolar 2006 - 2007

No.	Equipo Paradocente	Formación
1	Directora Encargada	Lic. en Pedagogía
2	Psicología	Lic. en Psicología Clínica
3	Trabajo Social	Lic. en Psicología Clínica
4	Comunicación	Lic. en Educación Especial en Problemas de Aprendizaje

Fuente: Información obtenida de las fichas de identificación aplicadas a las docentes.

En relación a la formación de las maestras de la USAER, ninguna de ellas es maestra de preescolar; de las maestras de apoyo tres son maestras de primaria y dos de EE. Del equipo paradocente la directora es pedagoga, la psicóloga es psicóloga clínica y no educativa, la trabajadora social es psicóloga y la maestra de comunicación aunque es maestra de EE no es su especialidad tal y como se observa en las tablas 19 y 20. Lo que indica que la USAER no cuenta con especialistas por discapacidad y no siempre la formación corresponde a la función que desempeña ya que las funciones se asignan a partir de las necesidades del servicio, resultados que coinciden con los encontrados por Klinger y Todd (1995), Ezcurra y Molina (2000) y el PNFEIE (SEP, 2002).

En cuanto al incremento del personal, los docentes pueden llegar al servicio en cualquier momento del ciclo escolar de acuerdo a la movilidad del personal (sindicato), un ejemplo de esto es que la directora de la USAER antes fue maestra de apoyo y tuvo encargada la dirección y a partir del ciclo escolar 2005 - 2006 es directora efectiva con clave.

Bajo esta organización las directoras y maestras de preescolar y USAER realizan las funciones, que a continuación se describen.

Funciones

La información que se presenta en este apartado es el resultado de las entrevistas contrastadas con las observaciones realizadas y las funciones señaladas en la normatividad. Se identificó como ya se señaló, que las directoras y maestras de preescolar y USAER coinciden en afirmar que ellas realizan funciones orientadas al trabajo técnico, pedagógico y administrativo, por lo que, el análisis trató de respetar este orden. Con la finalidad de apreciar las funciones de las directoras y las maestras de preescolar y USAER se concentró la información en tablas.

Directoras

Las actividades que conforman las funciones de las directoras de los dos servicios, se ilustran en la tabla 21.

Tabla 21.

Funciones de la Directora del Jardín de Niños y de la USAER. Ciclo Escolar 2006 – 2007

Directora del Jardín de Niños	Directora de la USAER
<p>(1) Funciones técnico – pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none">• Con las educadoras: asesora, vigila el trabajo docente y revisa documentación.• Con los maestros de educación física y música: asesora y vigila el trabajo docente.• Con el personal de la USAER: vigila la atención de los niños con discapacidad.• De la dirección: organiza los consejos técnicos, cursos de TGA y carrera magisterial, trayectos formativos y talleres para padres.• De la supervisión: participa en los consejos técnicos y juntas informativas. <p>(2) Funciones administrativas</p> <ul style="list-style-type: none">• Organiza los grupos y distribuye el personal docente y de intendencia.• Elabora la matricula inscripción, reinscripción y certificación de alumnos, POA, proyecto educativo de centro, 911 y trámites de Carrera Magisterial.• Organiza y acompaña el funcionamiento de la mesa directiva de padres.• Organiza y preside las reuniones semanales de organización.• Entrega documentación a la supervisión.	<p>(1) Funciones técnico – pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none">• Con la maestra de apoyo y equipo paradocente: orienta, asesora y vigila el trabajo docente; capacita al personal de nuevo ingreso y revisa documentación. Se coordina con el personal de la USAER para el taller de padres. Organiza y participa en la entrevista a padres, la evaluación e informe de evaluación psicopedagógica y diseño y seguimiento de la EAE.• De la dirección: organiza los consejos técnicos, trayectos formativos. Asiste a los cursos de TGA y de carrera magisterial de preescolar y EE. Realiza las reuniones de evaluación de la USAER.• De la supervisión: participa en los consejos técnicos y juntas informativas.• Otros servicios: reuniones de enlace. <p>(2) Funciones administrativas</p> <ul style="list-style-type: none">• Distribuye el personal docente de la USAER• Elabora el POA, el proyecto escolar, el trayecto formativo, la estadística 911, la programación detallada.• Entrega documentación a la supervisión e informa periódicamente.• Gestiona recursos materiales ante las autoridades.

Fuente: Información facilitada por las directoras de preescolar y USAER. (Ciclo escolar 2006 - 2007)

Jardín de Niños

Las actividades técnico - pedagógicas de la directora del jardín con las maestras de grupo y con el maestro de música, consiste en revisar sus planeaciones y actividades. Con el servicio de USAER verifica que la atención se lleve a cabo, así como gestiona los recursos económicos y materiales para atender a las necesidades de la IE en el jardín de niños. Lo que muestra que la directora del jardín por un lado, asesora, revisa y vigila las actividades de las maestras de grupo y por el otro verifica y vigila que la USAER realice la atención educativa de los niños con discapacidad.

Señaló también que, otra función reside en vigilar que las educadoras lleven a cabo su planeación, el diario de trabajo o de campo y su libreta de observaciones en donde se anotan las conductas significativas de los niños. Además en septiembre, revisa el proyecto anual de trabajo de las maestras, información con la cual se

integra el proyecto educativo del centro. Durante el ciclo escolar estos proyectos se evalúan y se replantean las acciones.

En relación a la IE, de acuerdo a los documentos oficiales, existen funciones conjuntas de tipo pedagógico entre la USAER y el jardín de niños tales como: realizar las evaluaciones, planeaciones, adecuaciones curriculares e instrumentar estrategias didácticas para el niño con discapacidad; no obstante, no es lo que se observó pues la directora del jardín de niños señaló: *“una de mis funciones principales es revisar las planeaciones de las docentes y desde hace dos años, consideré que esa no era función de USAER, hablé con mi personal y con el de la USAER, les hice ver que se estaban duplicando las funciones y desde entonces las maestras planean, yo reviso y sobre la planeación, la maestra de apoyo pone las adecuaciones”*; un ejemplo de ello, fue que las adecuaciones curriculares que en el ciclo escolar 2005 - 2006 las realizaban de manera colaborativa, la maestra de apoyo con la maestra de grupo, en reuniones una o dos veces por semana, en el horario de 8:30 a 9:00 am. Para el ciclo escolar 2006 - 2007 esto cambió y dichas adecuaciones las efectuaba la maestra de apoyo sobre la planeación de la maestra de grupo sin la presencia de la maestra de grupo. Esto pone de manifiesto que el trabajo colaborativo que previamente las maestras de grupo y de apoyo habían logrado, se perdió.

Otras actividades técnicas de la dirección fueron, programar y llevar a cabo los Consejos Técnicos (CT), Talleres Generales de Actualización (TGA) y los Trayectos Formativos (TF) con base en las necesidades de capacitación detectadas en las docentes y el taller para padres, en este sentido, la directora reconoció *“en el trabajo con padres ahora me auxilia la USAER con los talleres para padres”*.

El CT es un órgano colegiado en el que participan todas las maestras del jardín y se incluye a la USAER. Tiene carácter formal y según la SEP, tiene como propósito intercambiar ideas sobre asuntos relacionados con la enseñanza y construir el proyecto educativo del centro. También en éste, pueden tratarse cuestiones administrativas para informar, organizar asuntos y eventos; puede ser un momento de convivencia o para trabajar asuntos personales, sindicales o laborales y de intercambio técnico - pedagógico, en donde se plantean problemas escolares, sugerencias y estrategias para mejorar la práctica docente (SEP, 1985).

Los TGA del magisterio son una estrategia que instrumentó el sistema educativo de opción básica de actualización para todos los maestros. Tienen un carácter informativo y su propósito es detonar otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo. Se llevan a cabo en las escuelas, al inicio del ciclo escolar, y requieren de la participación de todos los docentes del plantel. Se basan en el uso de una guía de trabajo que se distribuye gratuitamente. Su duración es de 12 horas y el periodo para su desarrollo está marcado dentro del calendario escolar. El taller concluye con un examen que lo acredita (SEP, 2005).

Por último, el TF es una propuesta institucional de formación continua de directivos y docentes centrado en las necesidades del colectivo docente. Se realiza

mensualmente y participa en su programación y realización todo el personal. En él, se organizan reuniones donde se analizan temas de educación preescolar para la formación técnica – pedagógica. Los temas se seleccionan a partir de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) que presentan las maestras de grupo. Pueden trabajar un tema entre todo el personal o pueden invitar a un especialista. Los temas que se abordaron en el jardín de niños en el periodo observado fueron, el enfoque del PEP 2004, el desarrollo de las situaciones didácticas, las modalidades de atención, las NEE en preescolar, etc. El TF concluye con la evaluación del maestro a través de un examen nacional de actualización, cuyo resultado le permitirá certificar su formación continua.

En este sentido, es importante señalar que el sistema educativo elabora los talleres para el magisterio con temas específicos para las maestras de USAER y para las de preescolar, lo que permite observar actividades técnicas paralelas de los servicios, que fomenta la propia SEP, esto refleja cierta incongruencia entre el discurso y la práctica, ya que sería conveniente integrar al personal de EE y regular en los mismos talleres a fin de que discutan temas en común.

Referente a las actividades de la directora del jardín relacionadas con la supervisión se observó en el ciclo escolar 2005 - 2006, la supervisora de la zona 50 de jardines de niños federales, por invitación de la directora asistió al jardín de niños a una reunión técnica y a un festival de fin de cursos. En el ciclo escolar 2006 - 2007 no participó en alguna actividad del jardín de niños; sin embargo, la directora asistió a la oficina de la supervisión para participar de las juntas informativas de inicio y fin de cursos, consejos técnicos de zona, a la entrega de documentos como: la estadística en octubre y junio, y el POA y el proyecto escolar en octubre. Lo que refleja que el ciclo escolar 2006 - 2007, las actividades de la supervisión estuvieron más orientadas a lo administrativo que a lo técnico, dadas las características de estas reuniones.

En relación a las funciones administrativas, la directora del jardín señaló: *“es facultad de la directora administrar los recursos humanos, económicos y materiales del jardín. Designo los grupos, los horarios, las guardias y las áreas de trabajo de los intendentos. Llevo a cabo el proceso de preinscripción, inscripción y reinscripción”*.

Otras actividades de tipo administrativo que realizó la directora del jardín y que se identificaron a través de la observación fueron: reuniones de padres de inicio y de fin de cursos, conformación de la mesa directiva y coordinación de ésta todo el ciclo escolar, el llenado de la estadística 911 dos veces en el ciclo escolar y el manejo de los recursos económicos y materiales de jardín como los de limpieza y mantenimiento.

Las reuniones de inicio del ciclo escolar se realizaron con los padres de familia de toda la escuela en el patio, con la finalidad de presentar al personal del jardín y de la USAER, dar indicaciones generales de horario, asistencias, faltas y retardos.

La mesa directiva de padres estuvo conformada por dos padres de cada salón, mismos que presentan las necesidades de cada grupo; sin embargo, estas necesidades las jerarquizan con la directora y son atendidas en la medida de los recursos económicos. Es un cargo de participación que implica tiempo y compromiso por parte de los padres. Para recaudar fondos, realizan tres eventos al año tipo kermes. En cada reunión de padres por salón se da un informe de caja.

Respecto a los documentos administrativos oficiales observados que requisita la directora del jardín de niños estuvieron: el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Programa Operativo de Anual (POA), la matrícula y la estadística 911.

El PEC es un plan de acción en el que se prevé la organización y proponen acciones a largo plazo que permitan dirigir el proceso educativo y la toma de posiciones del jardín de niños ante aspectos como los valores, los conocimientos y habilidades que se pretenden priorizar, la organización y las relaciones con los padres y el entorno. Este proyecto tiene una estrecha relación con el POA y su seguimiento se realizó durante los consejos técnicos.

En la elaboración del PEC intervinieron las docentes y directora del jardín de niños y se invitó a participar en él, a la USAER, a este respecto la directora del jardín comentó: *“desde que están las de USAER las incluimos tanto en las metas como en la misión y la visión del jardín en el proyecto de trabajo y se les da una copia del proyecto escolar del jardín, sin embargo, la USAER también hace proyecto escolar y al jardín no nos invitan a participar en él y tampoco me da una copia, por lo que desconozco lo que planea hacer la USAER en mi jardín este ciclo escolar”*. Lo que permite advertir, que el servicio de USAER retoma los propósitos del jardín de niños en su proyecto escolar; pero, la directora del jardín los desconoce, lo que muestra que se sigue con dos sistemas paralelos.

El POA es un instrumento en el que se plasman los objetivos y metas concretas a desarrollar en corto plazo de la escuela, teniendo como base los lineamientos de la planeación educativa nacional o estatal y en donde se definen responsables, el tiempo, el espacio y los recursos en función de las disponibilidades y necesidades. De acuerdo a lo observado, el POA del jardín lo integró la directora a partir del POA de las maestras de grupo.

La matrícula es el registro de alumnos inscritos en el ciclo escolar y que realizaron sus estudios en el jardín de niños.

La estadística 911 es un conjunto de cuestionarios para obtener información estadística de inicio y fin de cursos de cada ciclo escolar, relativo a alumnos, escuelas y grupos. La información que la directora integra a la 911 fue obtenida del formato de inscripción de alumnos y relación de folios de constancias de acreditación y de certificados de estudios de educación preescolar (REL) de cada maestra de grupo. En ella se incluyen los niños integrados identificando la discapacidad o NEE y a este formato estadístico deben de anexarse las evaluaciones psicopedagógicas

elaboradas por la maestra de grupo y USAER de los niños integrados (www.sep.gob.mx). Sin embargo, se observó que las evaluaciones psicopedagógicas las realizó la maestra de apoyo de USAER.

Una vez realizada la estadística 911, se sube a la página del Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE) de la SEP www.sniesep.gob.mx con el número de usuario y contraseña del jardín de niños. El SNIE inició su pilotaje en el ciclo escolar 2005 - 2006.

Al contrastar los documentos estadísticos REL de las maestras de grupo y la 911 de la directora, se encontró que ambos contienen las indicaciones generales para el llenado del documento y las claves para reportar a los alumnos con NEE. La 911 además, incluye un glosario de términos de alumnos, grupos y personal por función, sin embargo, éstos documentos no coinciden en los criterios para reportar la discapacidad tal y como se observa en la tabla 22.

Tabla 22.

Cuadro Comparativo de los Criterios para el Registro de Alumnos con Discapacidad, NEE o Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en los Formatos Estadísticos REL de la Maestra de Grupo y 911 de la Directora del Jardín

Estadística REL – Maestra de Grupo	Estadística 911 – Directora del Jardín
NEE que presenta el alumno:	Situación del Alumno:
*Aptitudes Sobresalientes	
*Autismo	Ceguera
*Discapacidad Auditiva (sordera)	Discapacidad Visual
*Discapacidad Auditiva (hipoacusia)	Sordera
Discapacidad Intelectual	Discapacidad Auditiva
Discapacidad Motriz	Discapacidad Motriz
*Discapacidad Múltiple	Discapacidad Intelectual
*Discapacidad Visual (Ceguera)	Capacidades y Aptitudes Sobresalientes
*Discapacidad Visual (Baja visión)	Otros
*Problemas de comunicación	
*Problemas de conducta	

La REL de las maestras de grupo tiene nueve criterios diferentes a la 911 de la directora, por lo que, ella, al integrar la información en la 911 y no coincidir los criterios para señalar la discapacidad, se ve en la necesidad de incluirlos en el apartado de otros, sobre esto una maestra de grupo señaló: *“al niño con problemas de conducta lo reporté en la estadística REL, pero la directora al concentrarlo en la 911, lo reportó en el apartado del otros porque no existe ese criterio en su estadística”*. Esto advierte claramente que existen diferentes criterios para reportar a los alumnos con NEE y discapacidad y que puede no haber correspondencia entre la estadística de las maestras de grupo y la directora del jardín de niños. Del mismo modo, entre la estadística de preescolar y la de EE ya que los alumnos con autismo, discapacidad múltiple, problemas de comunicación y problemas de conducta tendrían que incluirse en el apartado de otros. Situación que coincide con la evaluación del PNFEIE del

2002 y 2007 (SEP, 2002; SEP, 2008) en cuanto a que existe diferencias de criterios para clasificar entre los docentes.

Del mismo modo, puede decirse que esto deja al descubierto de la falta de coordinación de la SEP en cuanto al manejo administrativo y técnico - pedagógico, en la que se evidencian dos criterios diferentes para clasificar la discapacidad, la omisión en ambos documentos de los problemas de aprendizaje y la utilización de diferentes denominaciones para señalar a los niños sobresalientes. Además permite cuestionar el que se incluya en la REL la discapacidad múltiple, ya que el PNFEIE (SEP, 2002) señala que los niños con discapacidad múltiple deben ser atendidos en el CAM ya que su afectación les impide la integración en los servicios de educación regular.

USAER

La directora de la USAER comentó que las funciones que desempeña de tipo técnico - pedagógico son asesorar a maestras de apoyo, equipo paradocente y maestras de grupo, capacitar al personal de nuevo ingreso y revisar la documentación. Se coordinó con las maestras de la USAER para programar y realizar los talleres para padres, los consejos técnicos, los trayectos formativos y los talleres generales de actualización, señalando: *“es mi deber entrar al grupo a observar para ver si las maestras de grupo y de apoyo, están llevando a cabo lo planeado y si las adecuaciones curriculares se hacen y de qué tipo. Además participo en las planeaciones y adecuaciones curriculares de las maestras de grupo y doy sugerencias a las maestras de grupo y directoras, en las planeaciones de los consejos técnicos y trayectos formativos del jardín”*.

Sin embargo, la directora del jardín de niños considera que no es función de la directora de la USAER entrar a los grupos y hacer revisión a la planeación y adecuaciones curriculares de las maestras de grupo comentando: *“entrar al grupo es parte del trabajo de la maestra de apoyo y no de la directora de USAER, además a mi debe de comunicarme y a la maestra de grupo debe avisar e informar cuál es el propósito de su visita. También es cierto que tres adultos son demasiados en el grupo y eso altera la dinámica de la maestra”*. En este sentido, cabe señalar que las funciones entre las dos directoras no fueron delimitadas previamente de manera formal y que el modelo integrador debió haber sido analizado a partir del funcionamiento del jardín y de la USAER antes de ser instrumentado, a fin de evitar malos entendidos y dificultades entre los dos servicios.

También señaló que otras actividades técnico – pedagógicas que realiza la directora de la USAER, son asistir en los talleres para padres, los CT, el TF, cursos de TGA y carrera magisterial.

Los talleres para padres son reuniones mensuales con los padres de familia. Los talleres son coordinados por la directora de la USAER con la maestra de grupo y equipo paradocente. Los temas que se abordan se eligen a partir de las necesidades de los padres detectadas en cada salón de clases por las maestras de grupo.

El consejo técnico de la USAER, está integrado por todo el personal, en él que se realizan actividades técnicas que han sido seleccionadas a partir de la detección de las necesidades del personal. En estas reuniones además se informa de las disposiciones oficiales, sindicales o de nómina. En el CT de la USAER, a diferencia del jardín de niños, las maestras de grupo no participan.

La directora de la USAER es la encargada de coordinar el trayecto formativo de la USAER. En este espacio se revisan temas de educación preescolar o EE. Además de participar en el TF de su servicio, participa en el del jardín de niños y el de la zona 11; sin embargo, para fines de evaluación, sólo hace un examen.

En los talleres generales de actualización del magisterio los temas que se estudian son de carácter nacional y relacionados con la EE. En ellos participan las cuatro maestras de apoyo y el equipo paradocente. Igual que otros niveles educativos, el estudio se realiza a través de una guía y culmina con un examen de conocimientos que los certifica.

La directora de la USAER, comentó que las maestras de apoyo y el equipo paradocente además están integradas en las actividades técnicas de los jardines de niños y afirmó: *“necesitamos saber más de preescolar, por eso asistimos a sus CT, TF y TGA además de los nuestros”* y como se señaló, esto demuestra que los cursos entre preescolar y especial son paralelos.

En relación a los cursos de carrera magisterial, señaló que asiste a los cursos pero para ella, no tiene valor en puntaje porque aun no ha ingresado a este programa y afirmó: *“esto se debe a que para los directores el puntaje de su personal le afecta, porque aunque hayas alcanzado el puntaje para ingresar o promoverte si tus maestras salen mal te bajan puntos a ti”*.

Con el personal de USAER las actividades técnico – pedagógicas que realiza la directora son: las entrevista a padres, la evaluación psicopedagógica, el informe de evaluación psicopedagógica y la EAE, así como, las reuniones de evaluación de la USAER.

Para las entrevistas a padres en el ciclo escolar 2006 – 2007, la USAER implementó hacerla en grupo con la que participación de la maestra de grupo, la maestra de apoyo, las directoras y el equipo paradocente, con la finalidad de no hacer venir a los padres varias veces y preguntar la misma información. Con la entrevista a padres los docentes del jardín y de la USAER se proponían conocer los antecedentes de desarrollo y aprendizaje del niño. Sin embargo, a esta modalidad no asistieron la directora y maestra de grupo, argumentando la directora que tenía cosas pendientes y la maestra de grupo que no podía dejar solo al grupo.

La evaluación psicopedagógica (SEP, 2002) es una reunión en la que participan la directora de la USAER y del jardín de niños, la maestra de grupo, la maestra de apoyo, el equipo paradocente y se sugiere que también los padres de familia. Los

principales aspectos que se consideran son: el contexto del aula y de la escuela, contexto social y familiar, el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivaciones para aprender y su nivel de competencia curricular. La finalidad de la evaluación psicopedagógica es orientar la toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que necesita el alumno y favorecerla a través de su adecuación curricular; así como, orientar el proceso educativo y facilitar la tarea de la maestra de grupo, de la maestra de apoyo de USAER y del equipo paradocente y, ayudar a mantener las formas de colaboración entre la USAER y la escuela regular. Al concluir este proceso se elabora el informe de evaluación psicopedagógica y la Estrategias de Apoyo Específico.

El informe de evaluación psicopedagógica (SEP, 2006a) es el documento que recupera la información de la evaluación psicopedagógica. En él se indican los especialistas, las adecuaciones curriculares a los materiales, arquitectónicos y curriculares necesarios, para que el alumno con discapacidad logre los propósitos educativos.

En cuanto a la EAE es una planeación exclusiva para el nivel de preescolar y que sustituyó a la PCA. La EAE se elabora a partir del informe de evaluación psicopedagógica, en la que se determinan los apoyos y recursos materiales, arquitectónicos o curriculares que se ofrecerán para que el alumno con NEE, con o sin discapacidad, logre su aprendizaje y por ende, los propósitos educativos del nivel. El informe de evaluación psicopedagógica y la EAE, se realizan durante la reunión de evaluación psicopedagógica, por lo que, participan la directora del jardín y de la USAER, la maestra de grupo, la maestra de apoyo, el equipo paradocente y la familia; los cuales serán los encargados de darle seguimiento durante el ciclo escolar. Sin embargo, en este caso, a los padres de familia no se les invitó ni tampoco se advirtió la asistencia de la directora del jardín y la maestra de grupo, por lo que, éstos, no conocieron la situación ni las acciones programadas para la atención educativa de los niños en estos dos documentos.

A efecto de evaluar el programa de IE de la USAER y el jardín de niños, al final de cada ciclo escolar, la USAER realiza la reunión de evaluación en el mes de mayo-junio en la que se identifican las fortalezas y debilidades en la atención de los niños integrados. Asiste todo el personal del jardín y de USAER, se evalúa la participación de todos los actores, en el programa de IE, al final se señalan las necesidades de mejora de la integración de los niños para el próximo ciclo escolar.

Por último, se realiza la reunión de evaluación de todo el personal de la USAER. Ésta se lleva a cabo en el mes de junio, en ella se evalúa la participación de todo el personal de USAER, a partir de las fortalezas y debilidades detectadas en cada uno de los cuatro jardines de niños que atiende.

Se observó que la directora de USAER realizó dos actividades técnico – pedagógicas que omitió señalar en la entrevista: las reuniones de enlace y los seminarios intensivos y permanentes. Las reuniones de enlace, se llevan a cabo entre los

servicios de EE CAM-USAER y USAER preescolar-USAER primaria en el mes de febrero-marzo y mayo-junio. Tienen la finalidad hacer el enlace entre los servicios de EE y regular y, entre los niveles educativos, a fin de dar continuidad y seguimiento a la IE del niño con discapacidad. Un ejemplo de ello, fue que en el mes de febrero se realizaron las primeras reuniones de enlace de los niños que la USAER preescolar que se integraron a la USAER primaria.

Los seminarios intensivos de integración son reuniones que se realizan con el personal del jardín de niños y padres de familia, a la llegada de la USAER, con el propósito de informar sobre la organización y funcionamiento del servicio de la USAER y los seminarios permanentes, para sensibilizar e informar acerca de la discapacidad. Sin embargo, durante el tiempo el ciclo escolar 2005 - 2006 y 2006 - 2007, no se realizó ningún seminario de este tipo, sobre eso la directora de la USAER comentó; *“los seminarios intensivos ya se hicieron hace dos ciclos escolares cuando llegamos, por lo que las maestras ya están informadas de las funciones de la USAER y la discapacidad”*. Lo que refleja que para la directora de la USAER los seminarios de integración no son de carácter permanente, aun y cuando así estén establecidos.

En relación a las funciones administrativas, la directora de la USAER comentó: *“me encargo de todo lo que es estadística, oficios, reportes de cómo está funcionando el servicio y las escuelas que atiende.....hago oficios porque no tengo apoyo secretarial, distribuyo los recursos humanos, tratando de optimizarlos de acuerdo a las necesidades del servicio. Los documentos oficiales o los informes los realizó en tres momentos, al inicio, a medio ciclo escolar y al final”*. Esto muestra que las funciones de la dirección implican más carga de trabajo de lo que señala la normatividad.

El POA, el proyecto escolar, el informe del TF y la estadística 911, se elaboraron al inicio del ciclo escolar y se entregaron a la supervisión de EE.

El POA es un programa de acciones a corto plazo (ciclo escolar) derivado de las necesidades detectadas por las maestras de apoyo y equipo paradocente en la evaluación de la USAER y los jardines de niños.

El proyecto escolar a diferencia del POA, es un instrumento de planeación con el que se pretende promover cambios en el servicio de la USAER y en los jardines de niños que atiende. En él participa todo el personal de la USAER, por lo que representa un compromiso para alcanzar los propósitos planteados a mediano o largo plazo y su seguimiento se lleva a través de los CT.

El informe de TF es el documento que integra la programación de las acciones de formación continua del personal de la USAER para el ciclo escolar; se entrega a la supervisión en el mes de octubre y se reporta los avances en el mes de enero. Sin embargo, se observó que los elaboró la directora, aun y cuando son actividades que

la norma señala que deben hacerse con todo el personal de USAER, lo que refleja que el propósito de estos documentos no se cumple.

La estadística 911, igual al de la directora de preescolar, es un cuestionario que se integra a partir del reporte de alumnos atendidos por las cuatro maestras de apoyo en el que ese incluye la atención de los niños NEE, con o sin discapacidad, y los especialistas que los atienden.

Al contrastar los documentos estadísticos 911 de las directoras del jardín y la USAER, se encontró que los criterios para reportar a los alumnos con discapacidad y NEE coinciden tal y como se observa en la tabla 23.

Tabla 23.

Cuadro Comparativo de los Criterios para el Registro de Alumnos con Discapacidad, NEE o Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en los Formatos Estadísticos 911 de la Directora de la USAER y la Directora del Jardín

Estadística 911 – Directora del Jardín	Estadística 911 –Directora de USAER
Situación del Alumno:	Situación del Alumno:
Ceguera	Ceguera
Discapacidad Visual	Discapacidad Visual
Sordera	Sordera
Discapacidad Auditiva	Discapacidad Auditiva
Discapacidad Motriz	Discapacidad Motriz
Discapacidad Intelectual	Discapacidad Intelectual
Capacidades y Aptitudes Sobresalientes	Capacidades y Aptitudes Sobresalientes
Otros	Otros

A mediados del curso, la directora de la USAER envía a la supervisión de EE la programación detallada, un informe del TF y el informe del POA. Para la directora *“en estos informes reporto lo que he hecho, lo que no he hecho y por qué no lo he hecho”*. La programación detallada si bien es un reporte de los niños que se encuentran inscritos y preinscritos (enero), tiene la finalidad de cubrir las necesidades de recursos humanos o incremento de personal a partir de las necesidades de atención del servicio.

Al final del curso, entrega la estadística 911, el informe final del POA en el que se incluye la evaluación de la USAER con el jardín de niños y del personal de USAER. En relación a la evaluación con el jardín de niños, la directora de la USAER comentó *“pocos son los servicios que hacen evaluación con el personal de la escuela, creo que soy la única en la zona. Todos evalúan por servicio sólo con directores de las escuelas, pero yo no estoy de acuerdo porque el director no se me hace la persona más objetiva para evaluar tu trabajo, por eso, en la evaluación participamos el personal de la USAER y todo el jardín de niños incluyendo a los intendentes”*.

También existen otros documentos que se les solicitan a los directores de las USAER y CAM por parte de la zona escolar de EE, puesto que la directora comentó: *“hay documentos que no están programados y que te piden cada año, este año ya*

me han pedido cosas. Son “bomberazos” que hay que mandar a la supervisión porque urge la información en el Departamento de Educación Especial o en la Dirección General de Educación Especial”.

Otras funciones señaladas por la directora de USAER, son las relacionadas con la supervisión escolar como los CT y TF de la zona 11 de EE. Estos están integrados por los directores de USAER y CAM que la conforman y por las ATP de la zona y la supervisora.

En relación a la entrega de documentos de tipo administrativo, la USAER realizó la entrega durante el ciclo escolar de acuerdo a lo programado. En el mes de mayo el Departamento de Educación Especial envió la circular de fin de cursos siguiendo la cadena operativa jefatura de sector, zona escolar y directores. En ella incluyó las actividades que debía de realizar cada servicio y las fechas de entrega siguiendo la cadena operativa.

Cabe señalar que durante el tiempo que se llevó a cabo esta investigación, los ATP y la supervisora de la zona 11 aun y cuando estaban invitados por la directora de la USAER a observaciones de niños, evaluaciones psicopedagógicas, CT y cursos, sólo asistieron dos o tres ocasiones. Lo que indica que la supervisora de EE y sus ATP igual que la de preescolar, poco asisten y se mantienen informadas de las actividades de la USAER en el preescolar.

Maestras

A modo de síntesis, las funciones de las maestras de grupo y de apoyo de USAER identificadas en las entrevistas, se ilustran en la tabla 24. Posteriormente se describen tal y cómo informaron que las llevan a cabo en el escenario y se realiza el análisis de contraste con la información de la observación y la indicada en la normatividad.

Maestra de Grupo

En entrevistas realizadas a las maestras de grupo, se identificó que ambas hacen referencia a actividades pedagógicas, técnicas y administrativas como parte de sus funciones.

Entre las actividades pedagógicas, están las de inicio de curso, relacionadas con la elaboración de la ficha de inscripción de cada niño, antes de realizar la evaluación inicial o diagnóstica, antes de realizar la evaluación inicial o diagnóstica e integrar el expediente personal del niño.

Durante la intervención educativa, realizan la planeación (mensual y diaria), el desarrollo de las actividades de rutina como: el saludo, la fecha, el calendario, el refrigerio, el recreo, los cantos y juegos tres veces por semana, educación física y lenguaje dos veces por semana. En este sentido, la maestra de 2º C comentó:

además atiendo todo el día al niño con DMO” y agregó: “cuando las maestras de USAER pueden estar con el niño en la activación, en los cantos y juegos y en educación física me ayudan”, lo que refleja que para esta maestra la USAER es sólo un apoyo y la IE lleva implícita mayor demanda de trabajo, tal y como señalan los estudios de Smith y Dlugosh (1999) y Mares (2005).

Tabla 24.

Funciones de las Maestras de Grupo y Maestra de Apoyo. Ciclo Escolar 2006 - 2007

Maestra de Grupo	Maestra de Apoyo
<p>(1) Funciones pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con el niño: elabora la ficha de inscripción, evaluación (inicial o diagnóstica, intermedia y final) y el expediente personal del niño. Lleva a cabo la planeación (mensual y diaria), desarrollo de actividades (de rutina y del programa), registro de actividades en el diario de trabajo, adecuaciones curriculares (en caso de tener integrado un niño con discapacidad) y elabora el expediente personal del niño. • Con los padres de familia: brinda orientaciones, y realiza reuniones informativas a padres. Asiste a los talleres para padres. • Con la maestra de apoyo y equipo paradocente: participa en la evaluación psicopedagógica, en la planeación, en las adecuaciones curriculares, en la instrumentación de estrategias didácticas. <p>(2) Funciones técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asiste a los consejos técnicos, cursos de TGA, cursos de carrera magisterial, trayectos formativos. • Participa en las reuniones de organización, apoya en la organización de los talleres para padres. <p>(3) Funciones administrativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con la directora del jardín: organiza actividades, entrega planeaciones, recibe visitas y participa en la elaboración del proyecto educativo de centro. • Elabora el POA y el FODA. • Elabora documentos lista de asistencia, inscripción de alumnos y relación de folios de constancias de acreditación y de certificados de estudios de educación preescolar (REL). 	<p>(1) Funciones pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con la directora de la USAER: organiza y calendariza actividades, entrega planeaciones y documentación, recibe visitas y asiste a reuniones de organización y evaluación de la USAER. • Con la directora del jardín: entrega horarios de actividades con las atenciones a niños, padres y maestras, realiza las evaluaciones psicopedagógicas y entrega una copia a la directora para la integre a la 911 del jardín. • Con la maestras de grupo: asesora y acompaña la atención educativa de los niños con discapacidad (evaluación, planeación, adecuaciones curriculares e instrumentación de estrategias didácticas). • Con el equipo paradocente: entrevista a padres, observaciones a niños, realiza la evaluación e informe psicopedagógicos, y diseña y da seguimiento EAE. • Con los niños: realiza entrevistas, observaciones, evaluación diagnóstica y psicopedagógica y atención educativa: con todo el grupo; tutorada en el aula regular y; complementaria en el aula de la USAER y el plan de atención. • Con los padres de familia: realiza entrevistas, orientaciones y talleres para padres. <p>(2) Funciones técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asiste a los consejos técnicos, cursos de TGA y de carrera magisterial de EE y preescolar. • Asiste a las reuniones de organización del jardín. • Asesora y supervisa a la maestra adjunta y a las alumnas de la normal en su práctica intensiva. <p>(3) Funciones administrativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa con información en la programación detallada, el POA. Reporta a la directora de la USAER, los niños con discapacidad atendidos en el jardín de niños y realiza los trámites de puntaje adicional de carrera magisterial. • Elabora documentos como el horario, el plan de atención complementaria y la carpeta o expediente del alumno.

Fuente: Información facilitada por la maestra de grupo del jardín y la maestra de apoyo de USAER. (Ciclo escolar 2006 - 2007)

Con relación a los aspectos normativos, cabe señalar que la ficha de inscripción es un formato impreso enviado por la SEP que contiene datos personales del niño, así como información relativa a la salud que la educadora debe de tener en cuenta. Esta ficha se aplica a las madres a modo de entrevista, sin embargo, se observó aplicarla tipo cuestionario (SEP, 2006a).

La evaluación inicial o diagnóstica a todo el grupo consiste en observar y evaluar a los alumnos durante el primer mes a fin de conocer las competencias de los niños a partir de los seis campos formativos que marca el PEP 2004. Cabe señalar que la guía de observación como el formato de evaluación, fueron diseñados por las maestras de tercer año, es decir, no es un instrumento oficial de carácter nacional u estatal que se haya validado y en los que se muestren los niveles de adquisición de las competencias.

El expediente personal del niño es un instrumento en el cual el docente reúne y reporta información acerca de cada niño, basado en evidencias importantes de su historia como: copia del acta de nacimiento, CURP, cartilla de vacunación, la ficha de identificación, la entrevista a padres y el registro de observación de la educadora, las evidencias de trabajo y las evaluaciones. Cuando el niño pasa al siguiente grado el expediente pasa con él, por lo que, su información es acumulativa (SEP, 2006).

En relación a la evaluación, una de las maestras de grupo comentó que cada año la evaluación inicial o diagnóstica se realiza en agosto-septiembre, la evaluación intermedia en febrero y la final en mayo. Las dos maestras con niños integrados coinciden en señalar, que tienen una evaluación general que elaboraron entre las tres maestras de tercer año a partir de los campos formativos del PEP 2004 y es la que aplican. Sin embargo, la maestra del niño con DI comentó: *“la evaluación diagnóstica tuvo que adecuarla porque no me daba el nivel del niño con DI”*. Este comentario refleja que la maestra de grupo etiqueta al niño como “discapacitado” y da por hecho que el niño presenta DI sin que aun se haya estudiado el caso y determinado esta condición, resultados que coinciden con los de López (2002), Campillo (2003), Porrez (2004) y Sosa (2004) en cuanto a que se da por hecho la existencia de una NEE sin un sistema de evaluación adecuado.

Las actividades curriculares, el registro en el diario de trabajo y las adecuaciones curriculares para la atención de los niños integrados, también se incluyen en las actividades pedagógicas.

La planeación mensual es elaborada por las maestras de grupo cada mes y de ella desglosa la planeación diaria. Para la maestra de grupo, la maestra de apoyo de USAER debe de realizar las adecuaciones curriculares para el niño con discapacidad, en relación a esto comentó: *“en la misma planeación debe poner las adecuaciones curriculares para el niño integrado”*, lo que refleja que para la maestra de grupo, la maestra de apoyo está al servicio de la educación regular.

Cabe señalar, que las adecuaciones curriculares son una estrategia educativa instrumentada por los servicios de EE con la que se pretende lograr que el niño con NEE, con y sin discapacidad, aprenda, respecto a lo cual una de las maestras de grupo afirmó: *“las adecuaciones curriculares que pone la maestra de apoyo, a mi no me convencen, así que esas adecuaciones las adecúo”, “esperaría una adecuación pertinente que aporte; más especializada, ya que las adecuaciones que me propone la maestra de apoyo de USAER no me resuelven el problema en la atención del niño”*. De igual manera, la maestra del niño con DMO señaló: *“a mí no me sirven las adecuaciones en un papel, yo necesito verlas”*. Lo que muestra, a partir de esta información, que no hay claridad en cuanto a las funciones de las maestras de grupo y de USAER, no hay planeación conjunta entre ellas, las adecuaciones curriculares propuestas por la maestras de apoyo no las llevan a cabo la maestra de preescolar, además, esto advierte falta de claridad en los conceptos de USAER, discapacidad y NEE, tal y como señala la evaluación del PNFEIE (SEP, 2002).

Otra actividad de tipo pedagógico que realiza la maestra de grupo es el diario de trabajo en el cual, ella registra los hechos relevantes que se hayan presentado durante la jornada.

En relación al trabajo con padres de familia en el jardín de niños, se hace a través de los talleres para padres. Los temas a tratar, como ya se señaló surgen de las necesidades o problemáticas detectados por las maestras de grupo en las reuniones por salón al inicio del curso, luego se programan los temas a trabajar una vez al mes, en colaboración con las maestras de grupo, maestra de apoyo y equipo paradocente. Sin embargo, se observó que los talleres para padres los organizó y coordinó la maestra de apoyo, con la directora de USAER y el equipo paradocente, ya que las maestras de grupo no asisten argumentando que de asistir dejan desprotegidos a los niños en el grupo. Sin embargo, ellas organizan reuniones de información con padres y orientaciones diarias para el apoyo de tareas en casa. Una de las maestras comentó: *“hago talleres de información, en el que trabajo con los padres las necesidades detectadas en la evaluación inicial, por ejemplo: características del desarrollo del niño, sexualidad en el niño preescolar, cómo apoyar al niño en casa para las actividades de lecto-escritura, etc.”*. Esto revela a partir de las evidencias que, para la maestra de grupo, las actividades con padres que realiza la USAER no son suficientes, teniendo que programar las propias, lo que pone de manifiesto nuevamente que existe trabajo paralelo entre la USAER y el jardín de niños.

Del mismo modo, otra maestra de grupo consideró que las actividades que realiza vinculadas con la IE han sido orientadas a buscar información y apoyo de especialistas de lenguaje, psicología y psicomotricidad, para mejorar la atención de los niños con discapacidad, argumentando: *“siento que la USAER no me ha podido ayudar”*, por lo que, para ésta maestra, la asesoría de la USAER en cuanto a las adecuaciones curriculares y las estrategias de atención implementadas, no le han ayudado, obligándola a buscar ayuda externa. Esto realza la necesidad de que los docentes de EE cuenten con estrategias didácticas para atender las NEE y la discapacidad, lo que coincide con los hallazgos de Ezcurra y Molina (2000).

Respecto a observado en las reuniones de padres al inicio de ciclo escolar 2006 - 2007, la directora del jardín dio a conocer el reglamento, el uniforme, las características de refrigerio, la lista de útiles y la fecha de entrega. Del mismo modo, se les informó del seguro médico para los niños y la credencial para transporte público que implementó el gobierno del estado este ciclo escolar. Por último, se les dieron las fechas para asistir con las maestras de grupo a llenar la ficha de inscripción del niño y, seleccionar dos padres de cada salón para que integren la mesa directiva de padres de familia. En esta reunión se pasó lista y se tomaron firmas a los padres de enterados.

Las actividades de tipo técnico en las que realizaron las maestras de grupo durante el periodo de investigación fueron: los CT, los cursos de TGA, de carrera magisterial y los que realiza la USAER. También participaron en el POA, las reuniones de organización, los TF y apoyaron a la USAER en la organización de los talleres para padres.

Las actividades de tipo administrativo que realizan las maestras de grupo son el llenado del formato estadístico REL, el FODA y lista de asistencia, además, participan con la directora en el POA.

El FODA es un análisis diagnóstico de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que pueden influir en el proyecto escolar y que sirve de orientación para la identificación de estrategias a ser implementadas en el proceso de planeación del jardín de niños.

En cuanto a las actividades administrativas relacionadas con la IE las docentes de preescolar coincidieron en señalar que son los reportes estadísticos REL, en el que se incluyen los niños con discapacidad y NEE y a los que se anexa la evaluación psicopedagógica que realiza la USAER. Lo que corrobora que es la maestra de apoyo quien las realiza.

Maestra de Apoyo

A partir de las observaciones realizadas se detectó que las funciones de la maestra de apoyo de la USAER están orientadas, de igual manera que las maestras de grupo, hacia actividades pedagógicas, técnicas y administrativas. Señaló que: *“muchas de sus funciones son: trabajar con la maestra de grupo, la directora del jardín de niños, la directora y el equipo paraprofesional de la USAER, además de la atención a los niños con discapacidad y sus padres”,* y enfatizó: *“como si fuera poco, superviso a la maestra adjunta y tutoro y superviso la práctica intensiva de las alumnas de la Licenciatura en Educación Especial de la Normal”.* Esto denota una sobrecarga en las funciones de la maestra de apoyo que no se consideran en la normatividad.

En relación a las actividades pedagógicas que la maestra de apoyo realiza con la directora de la USAER están: organizar, calendarizar e informar sobre las

observaciones, las evaluaciones y plan de atención de los niños con discapacidad, las cuales, la directora de la USAER debe asesorar, revisar, autorizar y supervisar durante el ciclo escolar. Otra de sus actividades pedagógica es recibir a los niños con discapacidad que le reporta la directora del jardín para ser evaluados por la USAER, así como asistir a las reuniones de organización de la unidad.

Con la directora del jardín de niños, entrega el horario de actividades con la atención a niños, padres y maestras, realiza las evaluaciones psicopedagógicas de los alumnos con discapacidad que serán atendidos por la USAER y presenta una copia a la directora para que la anexe a la estadística 911 del jardín, lo que coincide con lo señalado por las maestras de preescolar.

Con las maestras de grupo, las principales actividades pedagógicas que señala la maestra de apoyo son, asesorar y acompañar en la atención educativa del niño con discapacidad, integrado en su aula. Acciones como evaluación, planeación, adecuación curricular e instrumentación de estrategias didácticas, deben realizarse de manera colaborativa y permanente en la IE de un niño con discapacidad. Sin embargo, se observó que éstas no se realizan de manera conjunta, un ejemplo es que las maestras de tercer grado se reúnen hacer su planeación, luego se la dan a la maestra de apoyo para que escriba en ellas las adecuaciones curriculares, argumentando que no pueden asistir al horario acordado con la maestra de apoyo para planear y realizar las adecuaciones curriculares, lo que refleja que lo comentado tanto por las maestras de grupo como por la de USAER, en la práctica, no se cumple, que no hay un espacio para convenir la atención educativa de los niños integrados entre ambas maestras, por lo tanto, el trabajo colaborativo que se presume entre la USAER y las maestras regulares no se lleva a cabo. Esto coincide con los resultados de Ezcurra y Molina (2000) en cuanto a que no hay un horario para el diálogo y la interacción entre los maestros regulares y de USAER.

Para la maestra de apoyo, debe existir un trabajo estrecho entre ella y el equipo paradocente para la atención educativa de los niños con discapacidad. La psicóloga y la trabajadora social, realizan con la maestra de apoyo las entrevistas a padres, la evaluación diagnóstica, las observaciones a los niños y maestras, la evaluación e informe de psicopedagógico y el diseño y seguimiento de la EAE del niño con discapacidad. En relación al trabajo de la maestra de apoyo con el equipo paradocente, ella comentó: *“debo estar pendiente de que el equipo paradocente realice su trabajo, me corresponde mantener una comunicación permanente con el equipo paradocente para programar las acciones a seguir”*. Lo que refleja que la maestra de apoyo reconoce la importancia de la comunicación entre ella y el equipo paradocente, sin embargo, dentro de la normatividad no es parte de sus funciones, vigilar el trabajo del equipo.

En cuanto a la atención educativa que realiza la maestra de apoyo con los niños que participan en el programa de IE se identificaron tres ámbitos de integración: (1) atención educativa del niño en el aula regular con todo el grupo, (2) atención educativa del niño tutorado en el grupo y, (3) atención educativa complementaria en

el aula de USAER. Esta distribución no se encuentra en los documentos normativos, se identificó en el Cuaderno de Integración Educativa No. 4 (SEP, 1994b). Cabe señalar, que el tipo de atención se determina en la reunión de evaluación psicopedagógica de acuerdo a las NEE que presente el niño, no obstante, las maestras de la USAER señalan que no hay un criterio oficial establecido.

En relación a las actividades con los padres de familia, el trabajo se realiza a través de la entrevista, de las orientaciones y de los talleres a padres.

De las entrevistas antes del ciclo escolar 2006 - 2007 las realizaba la maestra de USAER a partir de una guía elaborada por la directora y personal de USAER, a fin de recuperar información del niño y sus padres. A partir de ese ciclo escolar, como ya se comentó, se acordó realizar la entrevista a padres de manera conjunta todo el personal de USAER y la directora y maestras de grupo.

Las orientaciones consistieron en dar algunas sugerencias a los padres de familia en cuanto a la conducta, el aprendizaje o el lenguaje, y en el caso de haberse presentado algún incidente en el jardín o en la atención educativa de USAER.

Los talleres de padres generalmente son coordinados por la maestra de apoyo y el equipo paraprofesional, y en ocasiones, apoyada por un especialista externo. Al final de cada taller, las maestras de la USAER entregaban un listado de actividades y sugerencias que podía instrumentar la madre en casa. La responsabilidad de dar seguimiento a estas acciones era la maestra de apoyo y la maestra de grupo. Cabe señalar, que aun y cuando estaba señalado en la normatividad de EE asistir a estos talleres, regularmente la directora y las maestras de grupo no asistían, por lo que, desconocían las actividades para casa y el seguimiento de los mismos.

De las actividades técnicas en que participó la maestra de apoyo se identificaron las relacionadas con las reuniones de CT, los cursos de TGA y los cursos de carrera magisterial tanto de EE como de preescolar. En relación al jardín de niños, la maestra de apoyo participó en los CT, en los que se programaron temas sobre la discapacidad y las formas de atención. Además de asistir a los de USAER. En cuanto a los cursos de TGA y los de carrera magisterial participó en los cursos específicos para preescolar y especial, aunque sólo presentó el examen correspondiente a EE.

En los ciclos escolares 2005 – 2006 y 2006 – 2007 en que se llevó a cabo esta investigación, como ya se señaló, las maestras del jardín de niños y de USAER no tomaron parte en carrera magisterial. Ambas, coinciden en señalar que no es fácil ingresar a éste programa por los requisitos que esto implica, lo que advierte que la participación de éstas se concretan a asistir a los cursos, por lo que, la finalidad del programa de carrera magisterial de estimular a los docentes y elevar la calidad educativa queda demostrado que no se cumple en este jardín de niños y la USAER correspondiente.

Otras actividades técnicas que se pudieron observar, fueron las relacionadas a asesorar y supervisar a la maestra adjunta en la atención de los niños, así como a las alumnas de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal “Enrique C. Rébsamen”, como maestra tutora de la práctica intensiva. Esto refleja, que hay actividades que no señala la norma y que implican más responsabilidades para la maestra de apoyo.

Las actividades administrativas que señaló la maestra de apoyo fueron: participar en la programación detallada y en el POA, reportar a la directora de la USAER de los niños con discapacidad atendidos para que se reporten en la 911 de USAER y, realizar los tramites de puntaje adicional de carrera magisterial si es el caso. Así como, elabora horarios, plan de atención y la carpeta o expediente del alumno.

Contrastando las estadísticas REL de las maestras de grupo con el reporte de alumnos atendidos de la maestra de apoyo, se encontraron las mismas discrepancias que entre las estadísticas de las maestras de grupo y la directora de jardín de niños. Como ya se señaló, esto pudiera influir en los reportes estadísticos por los criterios utilizados tal y como se observa en la tabla 25.

Tabla 25.

Cuadro Comparativo de los Criterios para el Registro de Alumnos con Discapacidad, NEE o Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en los Formatos Estadísticos REL de las Maestras de Grupo y el Reporte de Alumnos Atendidos de la Maestra de Apoyo de USAER

Estadística REL - Maestra de Grupo	Reporte de Alumnos Atendidos – USAER
NEE que presenta el alumno:	Situación del Alumno:
*Aptitudes Sobresalientes	Ceguera
*Autismo	Discapacidad Visual
*Discapacidad Auditiva (sordera)	Sordera
*Discapacidad Auditiva (hipoacusia)	Discapacidad Auditiva
Discapacidad Intelectual	Discapacidad Motriz
Discapacidad Motriz	Discapacidad Intelectual
*Discapacidad Múltiple	Capacidades y Aptitudes Sobresalientes
*Discapacidad Visual (Ceguera)	Otros
*Discapacidad Visual (Baja visión)	
*Problemas de comunicación	
*Problemas de conducta	

Esto coincide con lo señalado en las evaluaciones del PNFEIE 2002 y 2007 (SEP, 2002; SEP, 2008) sobre la información diversa que llega de los estados y que remite a que sigue siendo vago el concepto de NEE.

Equipo Paradocente

Las funciones señaladas por el equipo paradocente, se ilustran a continuación en la tabla 26.

Tabla 26.

Funciones del Equipo Paradocente de la USAER. Ciclo Escolar 2006 - 2007

Psicóloga	Trabajadora Social
<p>(1) Funciones pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none">• Con la directora del jardín: entrega horarios e informa de los niños atendidos en el área.• Con la maestras de grupo: realiza observaciones y asesoría de los niños integrados.• Con el equipo paradocente: participa en las entrevistas, evaluación e informe psicopedagógico, diseño y seguimiento EAE.• Con la maestra de apoyo: realiza seguimiento de la EAE y realiza asesoría si es necesario.• Con los niños: realiza observaciones, evaluaciones diagnósticas, aplica tests psicológicos sólo a niños con DI y realiza atención psicológica individual y grupal.• Con los padres de familia: realiza orientaciones y participa en los talleres para padres.	<p>(1) Funciones pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none">• Con la directora del jardín: entrega horarios e informa de los niños atendidos en el área.• Con la maestras de grupo: informa de la atención de los niños en el área y de las gestiones médicas.• Con el equipo paradocente: participa en las entrevistas, evaluación e informe psicopedagógico, diseño y seguimiento de la EAE y seguimiento de los casos.• Con la maestra de apoyo: lleva a cabo seguimiento de caso.• Con los niños: realiza observaciones.• Con los padres de familia: hace orientaciones, visitas domiciliarias, gestiona estudios médicos y aparatos ortopédicos. Participa en los talleres para padres.
<p>(2) Funciones técnicas</p> <ul style="list-style-type: none">• Asiste a los CT, cursos de TGA y carrera magisterial de EE y preescolar.	<p>(2) Funciones técnicas</p> <ul style="list-style-type: none">• Asiste a los CT, TGA, cursos de carrera magisterial de EE y preescolar.
<p>(3) Funciones administrativas</p> <ul style="list-style-type: none">• Elabora documentos como el horario, reportes de atención de los niños, integra documentación a la carpeta o expediente del alumno.• Con la directora de la USAER: reporta los niños con atendidos y asiste a reuniones de organización y evaluación de la USAER.	<p>(3) Funciones administrativas</p> <ul style="list-style-type: none">• Reporta a la directora de la USAER, los niños con discapacidad atendidos y las gestiones realizadas• Elabora documentos como el horario, entrevistas, informes de 1º, 2º y 3er. nivel de los niños con discapacidad, integra documentación a la carpeta o expediente del alumno.• Realiza vinculación con otros servicios de CAM y USAER; servicios médicos y asistenciales.• Con la directora de la USAER: reporta niños atendidos, organiza actividades, entrega informes, recibe asiste a reuniones de organización y evaluación de la USAER.

Fuente: Información facilitada por la psicóloga y trabajadora social de la USAER. (Ciclo Escolar 2006 - 2007)

Psicóloga

En cuanto a las funciones pedagógicas de la psicóloga, están las actividades con la directora del jardín como: entrega horarios de la atención de los niños, así como, informe, durante el ciclo escolar, sobre la atención de los niños.

Con la maestra de grupo, realiza observaciones en el aula, a fin de identificar la relación alumno – maestra que facilita o dificulta la atención educativa del niño con discapacidad en el aula. Da asesorías, y si es necesario, algunas sugerencias.

Con el equipo paraprofesional la psicóloga reportó que se organiza para las entrevistas y evaluación psicopedagógica y participa en el informe psicopedagógico y la EAE de los niños. Con la maestra de apoyo, realiza asesorías y seguimiento de la EAE de los niños durante el ciclo escolar; sin embargo, no se observó esto último.

Entre las actividades con los niños están las observaciones, evaluaciones diagnósticas, atención individual y grupal y aplicar tests psicológicos. En entrevista comentó que los tests psicológicos que utiliza son el Terman, la Figura Humana y el Bender y sólo se aplican a los niños con diagnóstico o sospecha de DI. Así como, que para determinar si la atención será individual o grupal, dependerá de las necesidades de los niños, sin embargo, no se identificaron en la norma, criterios que lo establezcan. Por último, las actividades con padres de familia se limitan a orientaciones a padres y a participar en los talleres.

De las actividades técnicas asiste a los CT, cursos de TGA y carrera magisterial de EE y preescolar y como parte de sus funciones administrativas elabora documentos como horarios, reporte de atención de los niños e integra documentos al expediente del niño. También realiza acciones con la directora en relación a reportar los niños atendidos y asiste a las reuniones de organización y evaluación.

Trabajadora Social

Las funciones pedagógicas de la trabajadora social con la directora del jardín son entregar el horario de atención e informar sobre la atención de los niños, los compromisos de los padres, las visitas domiciliarias y las canalizaciones para estudios médicos.

Con el equipo paraprofesional y la maestra de apoyo participa en las entrevistas, en la evaluación psicopedagógica, en la elaboración del informe psicopedagógico y en la EAE y seguimiento de los casos. Sin embargo, no se observó que se llevara a cabo ninguno de los seguimientos.

Las actividades relacionadas con los niños son las observaciones y con padres de familia, las entrevistas, orientaciones, las visitas domiciliarias y los informes de 1º, 2º y 3er. nivel de los niños NEE, con o sin discapacidad. Además, se encarga de gestionar los estudios médicos y neurológicos, aparatos ortopédicos de los niños y participar en los talleres para padres.

La trabajadora social comentó que el informe de 1er. nivel se hace en el mes de septiembre. Éste lleva las sugerencias de la atención del niño con discapacidad por parte del área de trabajo social y los compromisos por parte de los padres de familia. Para la trabajadora social la intervención del área muchas veces es a través de pláticas de sensibilización con los padres y otras con visitas domiciliarias, que tiene la finalidad conocer más el entorno del niño. También, esta información permite hacer las canalizaciones o vinculaciones pertinentes para la atención médica del niño.

El estudio de 2° nivel se realiza en el mes de marzo, es el informe del seguimiento de las sugerencias y los compromisos por parte de los padres, en él se reporta si se hizo o no y por qué. El informe de 3er. nivel es el final que se elabora en el mes de junio, en el que se incluye la información obtenida del diagnóstico, la evaluación psicopedagógica, la EAE, el reporte de las sugerencias, el seguimiento y los avances. Durante estas actividades, se mantiene estrecha comunicación con la maestra de apoyo y la maestra regular, con la psicóloga y la directora de USAER. Por último estos tres informes se integran en la carpeta o expediente del niño.

Las funciones técnicas de la trabajadora social son iguales a las de la maestra de apoyo y psicóloga. De las funciones administrativas está reportar a la directora de USAER los niños atendidos y las gestiones realizadas. Realizar vinculación con otros servicios de CAM y USAER y con instituciones médicas y asistenciales, así como diseñar los instrumentos que utiliza en el área como: horarios; formatos de entrevista para padres, observación al niño y las visitas domiciliarias, la hoja de sugerencias a padres de familia y los formatos de informe de 1°, 2° y 3er. nivel. Con la directora de USAER realiza actividades del área, asiste a reuniones de organización y entrega los informes de atención.

La maestra de apoyo y el equipo paraprofesional coinciden en señalar que todas las actividades relacionadas con sus funciones las asesora, acompaña y les da seguimiento, la directora de la USAER.

Supervisión de Educación Especial

La zona 11 fue creada en el año de 1998, la primera supervisora fue la Profra. Lourdes Limón Méndez. En el ciclo escolar 2005 - 2006 y 2006 - 2007 que se llevó a cabo esta investigación, estuvo encargada de la supervisión la Lic. Carmen Ibarra Fernández ya que, la supervisora titular Lic. Susana Andrade Muñoz se encontraba de permiso. La zona 11 cuenta con oficina propia ubicada en la calle Pablo Galeana s/n en la Colonia Lagunilla. Está conformada por la supervisora, dos asesoras técnicas y dos secretarías. Los servicios que la conforman son: 6 USAER y 2 CAM. Como ya se comentó, esta zona está adscrita al sector 02 de EE – Xalapa, y a su vez al Departamento de Educación Especial Federalizado y a la Dirección General de Educación Especial en el Estado de Veracruz.

Las funciones de supervisores de zonas y sus ATP como ya se comentó, no se encuentra normadas; sin embargo, las actividades observadas fueron: vigilar que las acciones oficiales señaladas en el documento de Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados 2005 – 2006 (SEC, 2005) se cumplan, verificar que los servicios estén funcionando, recibir y revisar que la documentación como POA, proyecto educativo, TF, programación detallada, información estadística y todo lo concerniente a carrera magisterial. Otra función observada fue que deben cumplir con la información, las actividades o documentos que solicite el Departamento de Educación Especial en

forma inmediata. Sin embargo, no se identificaron actividades de tipo técnico – pedagógicas por partes la supervisora de la zona y sus ATP.

(d) Recursos

En este apartado se analizan los medios formales o informales que utilizan las directoras y maestras de preescolar y USAER para gestionar los recursos humanos y materiales para el buen desarrollo del programa IE. Esta se obtuvo a partir de las observaciones y entrevistas realizadas durante esta investigación. La información se presenta en dos apartados: jardín de niños y USAER.

Jardín de Niños

La directora del jardín de niños señaló que: *“el mantenimiento de las instalaciones corre por gestión del turno matutino. Funcionamos con recursos propios, con las cuotas de inscripción de los niños y tres actividades que realizan en el ciclo escolar la sociedad de padres de familia, para que la USAER tuviera un espacio, tuvimos que recabar fondos. No tenemos apoyo de la SEV, nosotros hemos pagado las rampas”*. Lo que muestra que las escuelas son reguladas por la SEP-SEV en su organización y funcionamiento, pero la responsabilidad de su mantenimiento y de la gestión de los recursos es cuestión de los padres de familia y maestros.

En el ciclo escolar 2004 - 2005 por incremento del personal, se construyó otra aula. La remodelación se hizo en el ciclo escolar 2005 - 2006 y consistió en la construcción del aula nueva y adquisición de mobiliario para los grupos de 3°. También se cambiaron las puertas, la instalación eléctrica, el alumbrado, los ventiladores y la pintura de todo el edificio, todo esto fue gestionado como ya se comentó al inicio, a través del gobierno estatal, la Secretaría de Educación y el Comité de Construcción de Espacios Educativos de COEDUCA, sin embargo, la directora señaló que en la gestión intervino un diputado conocido suyo y afirmó: *“las cosas pequeñas nos encargamos nosotras de conseguirlas, pero las cosas grandes, se a quien le corresponden. Por ejemplo se que el municipio tiene un ramo 033 en el que la federación le manda los recursos y que puedes gestionar, pero puede tardar la gestión 3 años, de ahí me baso para mover mis influencias, con conocidos o con recomendaciones que les hablan y yo voy a verlos”*. Esto refleja claramente que aunque existe una partida económica para la remodelación de instalaciones educativas para todo el estado, en la adjudicación de los recursos son necesarias las relaciones o influencias que se tengan.

En relación a la gestión del servicio de USAER, la directora del jardín comentó que la USAER llegó al jardín porque conocía a la psicóloga y ella le ofreció el servicio y afirmó: *“el primer niño que llegó con discapacidad lo canalizó la psicóloga y el equipo de USAER. Los demás niños llegaron por solicitud de los padres, sabían que teníamos USAER y se integraron de manera natural”*. Lo que indica que esta USAER no llegó al jardín por la necesidad de atención de los niños con discapacidad tal y

como señala la norma; sin embargo, puede ser importante que el servicio se encuentre en el jardín para que los padres lo identifiquen y lleguen éstos alumnos.

Otro recurso que la directora del jardín también gestionó fue el maestro de educación física, esta vez a través de un maestro conocido del SNTE, de lo cual señaló: *“es muy difícil tener maestro de educación física en clase directa en preescolar y me lo consiguieron, luego supe que el maestro venía de cambio porque tuvo problemas en dos escuelas secundarias y no tenía experiencia en preescolar pero, aun así lo acepté, porque nos hacía falta”*. Esto muestra que también la directora del jardín utilizó sus relaciones para gestionar el servicio de USAER y del maestro de educación física.

El personal del jardín y de USAER coincidió en señalar que algunos estudios de los niños con discapacidad los han pagado ellas. También los han canalizado a través de la clínica de la SSA ubicada en la colonia en la que se encuentra el jardín de niños, no obstante, algunos estudios no tenían interpretación. Para lo cual la directora del jardín gestionó la interpretación de los estudios y el tratamiento a través del director de la clínica del ISSSTE, que es familiar de ella, evidenciando nuevamente el uso de relaciones para apoyar la atención educativa de los niños con discapacidad que participan en el programa de IE.

USAER

La directora de la USAER señaló: *“la dirección me da atribuciones para gestionar con EE y regular los recursos materiales y humanos de la USAER, así como, supervisar y administrar las actividades técnico - pedagógicas de las maestras de apoyo y equipo paradocente. Sin embargo, a partir del ciclo escolar 2006 - 2007 que el Departamento de Educación Especial Federalizada instrumentó la cadena operativa me ataron de manos y ya no es tan fácil ágil, esto retardó la gestión*. Lo que refleja que la instrumentación de la cadena operativa ha limitado el campo de acción de la directora de USAER y ha burocratizado y alentado el tiempo de gestión.

Para la directora de USAER, a diferencia del jardín de niños, la USAER no cuenta con una mesa directiva de padres de familia que generen ingresos económicos para el servicio, en cuanto a esto afirmó: *“nos mantenemos con recursos propios a través de rifas, cuotas quincenales de las maestras, cursos que se imparten con cuotas de recuperación, etc., con ello se cubre el material de oficina como hojas, tinta para la impresora, copias, internet y otros gastos como la cuota anual de la zona 11 de EE que debe pagar cada servicio y que en el ciclo escolar 2006 - 2007 fueron doscientos pesos”*, del mismo modo advirtió: *“las adecuaciones arquitectónicas y al mobiliario, así como la adquisición de andaderas, silla de ruedas y estabilizadores, la USAER las consiguió a través de la cooperación del personal y a la donación de personas altruistas”*. Lo que muestra que las docentes de USAER, además de las actividades pedagógicas, realizan actividades para generar recursos económicos y ponen dinero de su sueldo, a fin de solventar los gastos y necesidades de la USAER; las

adecuaciones físicas, equipamiento y materiales, además, de apoyar al mantenimiento de la supervisión escolar a la que pertenece.

En relación al mobiliario, la USAER ha gestionado ante al SEV materiales como: dos computadoras, dos impresoras un escritorio, sillas, mesas, material impreso, entre otros, pero señaló que la adquisición la logró a través de sus relaciones.

En cuanto al personal de USAER, la directora gestionó por medio de la programación detallada, el incremento de personal a fin de conformar el equipo paradocente que venía funcionando sólo con la psicóloga, de este modo, hasta el ciclo escolar 2005 – 2006 le llegaron dos maestras: una maestra de apoyo y una maestra de comunicación. En el ciclo escolar 2006 – 2007 fueron asignadas tres maestras más: una de apoyo, una de comunicación y la trabajadora social. Lo que indica que los equipos de USAER que participan en el programa de IE inician con recursos humanos y financieros insuficientes, tal y como señaló la evaluación del PNFEIE 2002.

La USAER también gestiona apoyos médicos y de rehabilitación, a través de la trabajadora social, además realiza la vinculación y canalización de alumnos para su atención. En cuanto a las pruebas psicológicas, la psicóloga consiguió fotocopias del Terman, Figura Humana y Bender, y gestionó con CAPEP la capacitación para la aplicación e interpretación de estos instrumentos a través de amistades. Cabe mencionar, que en el ciclo escolar 2006 – 2007, con recursos del PNFEIE el Departamento de Educación Especial les envió el test de Terman y una impresora. Lo que da evidencia de que la USAER se las ha arreglado para gestionar sus materiales y capacitación, sin la SEC y a pesar del Departamento de Educación Especial, la jefatura de sector, la supervisión escolar y de la cadena operativa.

En cuanto al espacio, como ya se señaló, el personal de USAER no cuenta con un lugar propio para el trabajar actividades técnicas o administrativas, en este sentido, la directora de la USAER señaló: *“siempre que necesitamos trabajar todas juntas tengo que solicitar un aula en alguno de nuestros jardines”*. Esto revela que a diferencia del preescolar, la USAER no cuenta con espacio propio, por lo que, se ve en la necesidad gestionarlo.

Cabe señalar que fue importante la disposición y voluntad de la directora y el personal del jardín en la puesta en marcha de la USAER en preescolar; sin embargo, cada servicio gestionó sus propios recursos. Todo lo anterior demuestra que la SEV, cuando asignó la clave para abrir la USAER, ni proporcionó la capacitación y los materiales para iniciar el servicio, como tampoco asignó presupuesto para su mantenimiento, el espacio, el equipo y los materiales, el personal necesario y capacitado para integrar el equipo paradocente. Por lo que, la USAER esto lo ha ido consiguiendo a partir de la autogestión.

4.2 Conocimientos

Con la finalidad de poder analizar los conocimientos que tienen las maestras del jardín, de la USAER y los padres de familia, sobre IE, NEE, discapacidad y USAER, primero se retomaron de los documentos normativos de preescolar y de EE nacionales y estatales, los conceptos de IE, NEE, discapacidad y USAER y se concentraron en tablas. Luego esta información se contrastó con la información de las entrevistas realizadas a maestras, madres y niños que participaron del programa de IE en preescolar durante esta investigación. Esta categoría estuvo integrada por las siguientes dimensiones: (a) NEE, (b) Discapacidad, (c) USAER y (d) IE.

a) Necesidades Educativas Especiales

En la tabla 27 se presenta lo que la SEP y SEC han considerado como NEE. Cada documento se contrastó con lo señalado por las directoras, maestras y padres.

En cuanto a los conocimientos sobre NEE, la directora del jardín de niños señaló que: *“las NEE son cuando al niño se le dificulta acceder al currículo”*, para una maestra de grupo: *“es cuando el niño tiene necesidad de adquirir el aprendizaje de una manera diferente”*, y para la otra: *“las NEE son cuando el niño tiene necesidad de apoyo especial”*. Por lo que, se puede advertir que la concepción de las NEE en la directora y las maestras de grupo es diferente y esto tiene que ver con todas las definiciones propuestas por la SEP y SEC.

Del mismo modo, la directora, la maestra de apoyo y la psicóloga de la USAER, coincidieron en señalar que las NEE: *“es cuando el alumno se encuentre por debajo o por arriba de la currícula básica”*, sin embargo, la directora de la USAER añadió que: *“las NEE son relativas, porque dependiendo de la escuela y a veces dependiendo del maestro es la NEE del alumno”*. Por su parte, la trabajadora social señaló que las NEE, *“son una necesidad específica de algo”*. Lo que muestra que para la directora y maestras de USAER hay distintas concepciones de NEE, esto confirma lo señalado en las evaluaciones del PNFEIE 2002 y 2007 (SEP, 2002; SEP, 2008), en cuanto a que existe ambigüedad en el término, sin embargo, al revisar la tabla 27 queda claro que dentro del sistema educativo no hay una consistencia en la concepción del término, por lo que, esta ambigüedad no sólo la provoca la SEP sino que también la promueve.

De las madres de familia de niños con y sin discapacidad las respuestas fueron *“que es una atención especial, para que a los niños los atiendan mejor, que los cuiden y atiendan bien”*, *“que son los niños con discapacidad o niños con síndrome de Down”*, *“que son los niños que necesitan una Educación Especial, así como mi hijo, que tiene que tener más atención con él, no como los demás niños”*, lo que indica que a las madres de familia tal vez se les ha informado acerca del concepto de NEE pero no lo tienen claro.

Tabla 27.**Concentrado de Conceptos Sobre NEE en Documentos Normativos Nacionales y Estatales**

Documento	Concepto NEE
SEP (1994a). Cuaderno de IE No. 1	Aquel alumno que en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje considerado en el currículum escolar, y requiere para su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares (p.82).
García Cedillo et. al. (2000). IE en el aula. Principios, finalidades y estrategias	Un alumno presenta NEE cuando en relación a sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículum, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP, 1994b, citado en García Cedillo et. al., 2000:49). Las NEE pueden ser temporales o permanentes (p.51).
SEP (2002). PNFEIE	Un niño con NEE es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículum, por lo cual se requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (p.14).
SEC (2005). Orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Especial federalizados. Ciclo escolar 2005 – 2006	Es aquel alumno que presenta un ritmo de aprendizaje significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo y que requiere apoyos extras y/o diferentes en su proceso educativo (p.43).
SEP (2006a). Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional 2006 – 2007	Es aquel que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que se requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje y alcanzar así los propósitos educativos. Estos recursos pueden ser profesionales (personal de Educación Especial, de otras instancias gubernamentales o particulares), materiales (mobiliario específico, prótesis, material didáctico, etc.) arquitectónicos (rampas y aumento de dimensiones de puertas, entre otros), y curriculares (adecuaciones en la metodología, evaluación, contenidos y/o propósitos). Para determinar el tipo de recursos que se requieren es necesario realizar la evaluación psicopedagógica (p.40).
SEP (2006b). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial	Las NEE son los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje, por ello se dice que un alumnos presenta NEE cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que le limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación. Las NEE son relativas y pueden ser temporales o permanentes. <ul style="list-style-type: none"> • Las NEE son relativas porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las barreras u obstáculos que se presentan o no en el entorno educativo en que se desenvuelve. • Las NEE temporales o permanentes, que los recursos específicos que requiere el alumno para asegurar su participación y aprendizaje pueden brindarse sólo durante un tiempo o a lo largo de todo su proceso escolar, dependiendo de las condiciones en que se ofrece la educación (p.18).

Finalmente esto refleja que entre las maestras del jardín, de la USAER y las madres de familia existe diferencia en la conceptualización del término, este hallazgo, coincide con las evaluaciones del PNFEIE 2002 y 2007 (SEP, 2002; SEP, 2008) lo que puede generar confusión respecto a la población por atender y en las funciones de los maestros de USAER que participan en el programa de IE.

b) Discapacidad

En la tabla 28 se ilustra el concepto de discapacidad que se incluye en los documentos normativos de EE y preescolar nacionales y estatales. Cabe señalar que al contrastarlos se identificó en el documento de SEC el carácter permanente o temporal de la discapacidad y no transitorio o definitivo tal y como lo señala el Artículo 41 de la Ley General de Educación.

Tabla 28.

Concentrado de Conceptos sobre Discapacidad en Documentos Normativos Nacionales y Estatales

Documento	Concepto Discapacidad
García Cedillo et. al. (2000). IE en el aula. Principios, finalidades y estrategias	Es cuando, debido a una deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera "normal" para el ser humano (p.47).
SEP (2002). PNFEIE	No incluye este concepto.
SEC (2005). Orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Especial federalizados. Ciclo escolar 2005 – 2006	Restricción o ausencia relacionada con alguna deficiencia del individuo (física, sensorial o intelectual), de naturaleza permanente o temporal, para el desempeño de sus funciones de acuerdo con las expectativas de su grupo social de pertenencia (p.43).
SEP (2006a). Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional 2006 – 2007	Deficiencia física, mental o sensorial, de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de las personas para ejercer una o más actividades esenciales de la vida, y puede ser causada o agravada por el entorno económico y social (p.42).
SEP (2006b). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial	No incluye este concepto.

Para la directora del jardín y las maestras de grupo la discapacidad *“es una disminución de una capacidad”, “la discapacidad es cuando una persona tiene problemas para integrarse de manera independiente y necesita apoyo”, “los niños con discapacidad son todos los que necesiten Educación Especial”*. Lo que permite advertir que la directora y las maestras de preescolar retoman distintos aspectos del concepto de discapacidad señalados en la literatura de SEP y SEC. En este sentido es importante señalar, que la falta de conocimiento y concordancia en la definición, provocan una imprecisión en el diagnóstico y en la atención educativa de los niños con discapacidad, un ejemplo de esto se observó en la maestra de grupo del niño con DI, la cual pretendió reportar al niño en la estadística REL como discapacidad múltiple argumentando que además de la DI el niño tenía problemas de lenguaje y motores.

En cuanto a la directora, maestra de apoyo y equipo paradocente de la USAER, la discapacidad, *“es alguna persona que carece de una capacidad ya sea permanente o transitoria y en algunas veces es relativa dependiendo de donde esté”, “es cuando un niño tiene desfase de su desarrollo por un ambiente desfavorecido o porque no*

logra su funcionamiento físico, por causas equis, como no tener sus sentidos funcionando adecuadamente la vista, el oído, etc.”, “es la falta de alguna capacidad para realizar algunas actividades”. Las maestras de USAER por lo tanto, señalan que la discapacidad es la disminución o deficiencia de alguna capacidad tal y como marca la SEP, por lo que coincide con las maestras de preescolar en cuanto a que retoman distintos aspectos del concepto de discapacidad.

Es necesario señalar que tendría que ser imprescindible que todo el personal de la USAER coincida en cuanto en su concepción de discapacidad y tengan conocimiento sobre sus etiologías, tipos y patologías, con el propósito hacer una evaluación y atención educativa pertinente, un ejemplo de este desconocimiento se observó cuando la directora de la USAER mandó hacer para los niños con DMO tres estabilizadores iguales sin tener en cuenta la afectación motora de cada uno de ellos.

Las madres de familia de niños con y sin discapacidad, definen la discapacidad como *“son los niños que no pueden moverse solos, que no pueden caminar”, “son algunos niños que nacen con alguna enfermedad, que la sufren en la vida”, “es tanto el niño que físicamente no tiene lo de un niño normal, como los niños que se ven físicamente bien y tienen un problema de aprendizaje”, “es la que tienen los niños en el oído o en alguna parte del cuerpo, aunque no sé si a lo de mi hijo se le pueda llamar discapacidad”, “la discapacidad es el niño que no puede hacer cosas solos”.* Lo que permite afirmar que las madres entrevistadas definen a la discapacidad como una dificultad física o intelectual que es o no visible, pero en cualquiera de los casos requiere de ayuda.

Finalmente, se puede señalar que tanto directoras y maestras de preescolar y EE como las madres de familia tienen una idea parcial del concepto de discapacidad, pero en ningún caso se advierte el carácter transitorio o definitivo de la discapacidad, tal y como indica el Art. 41 de la Ley General de Educación. Sin embargo, hay que reconocer que las madres aun y cuando no han sido informadas por parte de las maestras de USAER, advierten el concepto de discapacidad.

c) USAER

En la Tabla 29 se muestra cómo la SEP y la SEC han definido el concepto de USAER en cada documento y se contrastaron con lo que las directoras, maestras y madres señalan.

Tabla 29.

Concentrado de Conceptos Sobre el Servicios de USAER en Documentos Normativos Nacionales y Estatales

Documento	Concepto USAER
García Cedillo et. al. (2000). IE en el aula. Principios, finalidades y estrategias	No incluye este concepto
SEP (2002). PNFEIE	Es la instancia técnico-operativa de EE de apoyo a la atención de los alumnos con NEE con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia (p.22). Estos servicios son los encargados de apoyar la integración y permanencia de alumnos con NEE primordialmente de los que presentan discapacidad, en las escuelas de educación inicial y básica de las distintas modalidades (p.32).
SEC (2005). Orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Especial federalizados. Ciclo escolar 2005 – 2006	Son los encargados de apoyar el proceso de IE de los alumnos y alumnas con NEE en las escuelas de educación inicial y regular (p.43).
SEP (2006a). Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional 2006 - 2007	Servicio de EE encargado de apoyar el proceso de IE de los alumnos con NEE en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria. Tiene las funciones de asesorar a profesores de grupo con estrategias específicas que faciliten la participación y aprendizaje de estos alumnos, orientar a los padres de familia, así como brindar atención directa a los alumnos que lo requieran (p.47).
SEP (2006b). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial	La USAER son servicios de EE encargados de apoyar el proceso de IE de alumnas y alumnos que presentan NEE, prioritariamente discapacidad y/o actitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Promueven en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo en conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general (p.37). Las ayudas que ofrece la USAER deben encaminarse a lograr que la escuela adquiera elementos técnico - pedagógicos para dar respuesta de manera autónoma a las NEE de los alumnos. De esta manera el servicio de apoyo debe de concebirse como una ayuda temporal a la escuela de educación inicial y básica y cuando la escuela cuente con más elementos para la atención de alumnos pueden apoyarse de los servicios de orientación de EE (p.38).

Para la directora del jardín *“el objetivo de la USAER es el de fortalecer el trabajo técnico - pedagógico del jardín de niños. La USAER es para darnos más elementos a nosotras”*. Para una de las maestras de grupo *“el objetivo de la USAER es apoyar a la escuela regular. Integrar a los niños con discapacidad y sobresalientes, darles la educación necesaria para que continúen su desarrollo”*, otra maestra señaló *“que desde hace dos años que llegue a este jardín a mi no me han informado oficialmente que es la USAER y los objetivos de la USAER, por eso no se qué debe hacer o no”*. En cuanto al personal de USAER, la directora afirmó *“el propósito de la USAER en preescolar es formar escuelas integradoras, dar herramientas al jardín y después salir de él, para que las maestras atiendan a los niños sin nosotras”*, *“el fin último es que las maestras de preescolar, hagan la IE sin necesidad del servicio de especial y tengamos alumnos que estén integrados a la sociedad y a las escuelas”*. Por su

parte, para la maestra de apoyo, la psicóloga y la trabajadora social *“el objetivo de la USAER es integrar a niños con NEE, con o sin discapacidad”*.

Por lo que se puede observar, entre las docentes de preescolar y USAER existen diferencias en como conciben el servicio, sin embargo, coinciden con alguno de sus documentos normativos nacionales y estatales. Del mismo modo se advierte que la directora de USAER se ha apropiado más del concepto resaltando el carácter temporal de la USAER y la adquisición de la autonomía del jardín para la atención de los niños con NEE, con o sin discapacidad, inscrito en el documento de Orientaciones (SEP, 2006b).

En cuanto a las madres de familia de niños sin discapacidad, ninguna de ellas sabe que significa la palabra USAER, sin embargo, una madre refirió: *“es quien une a los niños con discapacidad que los enseñan, ayudan y los guían”*. Otra comentó: *“conozco a la maestra de apoyo y a la directora, pues son las que nos dan las pláticas”*, y una tercera señaló: *“las maestras de USAER son las muchachas que vienen a trabajar al salón”* refiriéndose a las practicantes de la normal. Las madres con niños con discapacidad comentan que cuando llegaron a este jardín les explicaron qué era la USAER; pero que no recuerdan, sin embargo, una de ellas señaló: *“la USAER ayuda a niños con problemas ya sea de lenguaje, de aprendizaje y con discapacidad”*, la otra además advirtió: *“no sólo ayudan a los niños sino también a las maestras”*. Lo que refleja que las madres de familia tienen más idea del funcionamiento de la USAER que las maestras de preescolar y de USAER, ya que definitivamente es lo que viven y cómo se relacionan con éste servicio.

d) Integración Educativa

En la tabla 30 se ilustra lo que la SEP y SEC han ido definiendo la IE y se contrastó con lo señalado por las directoras, maestras y madres de familia.

Cabe señalar que hasta el periodo en que concluyó esta investigación, las maestras de preescolar y especial contaban con esta información:

La directora del jardín de niños define a la IE como: *“la que se le brinda a los niños con NEE”*. Para una de las maestras de grupo, la IE *“son los niños con NEE o discapacidad que se integran a una escuela regular, en donde van a recibir una educación con los demás niños pero con adecuaciones”*, para la otra maestra *“es la coordinación de trabajo”*. Lo que advierte que para la directora y una de las maestras de grupo, no consideran en la IE a los niños con discapacidad o como señala la evaluación del PNFEIE 2002 (SEP, 2002) sustituye o confunde la población que debe ser atendida en el programa de IE. Para la otra maestra, la IE es la coordinación del trabajo, y no el trabajo colaborativo, como marca este mismo documento. No obstante, de acuerdo a la clasificación de Barraza (2001) para la directora y las maestras de grupo la IE es un fenómeno pedagógico.

Tabla 30.

Concentrado de Conceptos Sobre IE en Documentos Normativos Nacionales y Estatales

Documento	Concepto IE
García Cedillo et. al. (2000). IE en el aula. Principios, finalidades y estrategias	Principios generales de la integración educativa: normalización; integración; segregación e individualización de la enseñanza (p.43).
SEP (2002). PNFEIE	La Secretaría de Educación Pública (2002) define a la integración educativa como el “proceso que implica que los niños y los jóvenes con NEE asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en las aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación” (p.36). Las condiciones básicas para que al IE ocurra son: (1) sensibilizar a la comunidad educativa en general; (2) actualizar al personal de las escuelas; (3) responder a las NEE de los alumnos con discapacidad a partir de: (a) la evaluación psicopedagógica; (b) PCA; (c) Trabajo en conjunto (p.37).
SEC (2005). Orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Especial federalizados. Ciclo escolar 2005 – 2006	Es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con NEE, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación (p.43).
SEP (2006a). Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional 2006 – 2007	No incluye este concepto.
SEP (2006b). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial	Este documento retoma la definición de IE del documento PNFEIE (SEP, 2002). Señala que en consecuencia, los procesos de integración educativa y/o inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos (p.18). El concepto de barreras de aprendizaje y la participación es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas (en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas) para que todos los alumnos participen en distintas actividades y logren los aprendizajes previstos (p.18).

Para la directora de USAER la IE significa “*el proceso en donde el alumno logra insertarse tanto en la escuela como en la sociedad y que esto le sirva para poder funcionar toda su vida*”, para la maestra de apoyo la IE es “*un trabajo colaborativo en donde se va a atender a la diversidad*” y para la trabajadora social y la psicóloga “*la entrada de niños con NEE a las escuelas regulares*”, lo que refleja que, de acuerdo a las definiciones de la SEP, el personal de USAER tiene una idea parcial del concepto de IE; pero de acuerdo a la clasificación de Barraza (2001), para la directora la IE es un proceso de inserción, la maestra de apoyo la IE se ubica en el campo ideológico mientras que la trabajadora social y la psicóloga la relacionan al ámbito organizacional.

Las madres de niños sin discapacidad señalaron que la IE *“es parte de USAER, que pueden enseñar a los niños con discapacidad a hacer cosas como todos los niños”*, otra madre de familia dijo: *“la IE es para que los niños se adapten o integren en general como en la educación, como en las actitudes, al ambiente escolar, en las relaciones”*, una más señaló que *“sepa socializarse con sus compañeros, dentro y fuera del jardín”*. Por lo que, de acuerdo a las definiciones de SEP y SEC, tienen una idea de qué es la IE y sus beneficios, y de acuerdo a Barraza (2001), para dos de las madres es un proceso de inserción y un fenómeno pedagógico. Finalmente estos resultados denotan que las madres sin conocer los documentos tienen una noción sobre IE en el que incluye al niño con discapacidad y tienen un concepto más completo que las maestras.

De las dos madres de los niños con discapacidad, una de ellas señaló, que IE *“es cuando me integro a las actividades del grupo de mi hijo”*, otra consideró que la IE *“es cuando ustedes los ayudan a integrarse a la escuela normal”*. Lo que refleja, cómo las madres se ven en el programa de IE en el que participan, sin embargo, es evidente que una de ellas desconoce que es la IE y para la otra, es un fenómeno pedagógico.

Finalmente, esto advierte que las maestras de preescolar, las de USAER y las madres de familia, no manejan la misma dimensión o contexto de uso del concepto IE, lo que remite a lo encontrado en la evaluación del PNFEIE 2002 y 2007 (SEP, 2002; SEP, 2008) en cuanto a la imprecisión de los conceptos IE y NEE, la población que debe ser atendida, al mismo tiempo que muestra que existe una multidimensionalidad en el uso del término por parte de los actores con el cual participan en el programa de IE en preescolar, tal y como señala Barraza (2001).

Las diferencias en el nivel de conocimiento de las madres y maestras de preescolar se deben a la falta de información por parte de la USAER en cuanto a qué son las NEE, la discapacidad, el servicio y la IE y cómo participar en ella, resultados que coinciden con los de Ezcurra y Molina (2000) y Osnaya (2003).

Del mismo modo, la diferentes conceptualización de NEE y discapacidad de las maestras de EE es originada por los propios documentos oficiales, ya que la SEP al publicar nuevos documentos normativos, no advierte a los docentes si los conceptos anteriores se mantienen, se sustituyen o se complementan con los nuevos, por lo que puede haber varias definiciones en uso, asimismo, los documentos de la SEC y SEV no recuperan los mismos conceptos de la SEP, por lo que además, la información nacional no coincide con la estatal.

En cuanto a la diferencia en el concepto de IE por parte de las maestras de preescolar y USAER, como ya se señaló, se considera que se debe a que existe una multidimensionalidad en el uso del término y ésta puede influir en la percepción que las maestras de USAER y preescolar hacen del programa de IE y por lo tanto, en cómo participan en él.

4.3 Percepciones

Las percepciones de las maestras, las madres y los niños, se recuperaron a partir de las entrevistas en las que se identificaron los pensamientos y percepciones del programa de IE en el que participan, información que se contrastó con los conocimientos demostrados sobre IE y las observaciones de su aplicación en la práctica. El contenido se organizó a partir de: (a) Directivos, (b) Docentes, (c) Otros profesionales, (d) Madres de Familia y (e) Niños.

(a) Directivos

Jardín de Niños

En relación a la percepción sobre el programa de IE, la directora del jardín consideró que ha traído beneficios para los niños, padres y maestras, al señalar *“para los niños con discapacidad es mil veces mejor que estén en las escuelas y que convivan con niños de su edad y no aislarlos”, “hay niños con discapacidad que pueden estar en mejores condiciones en un jardín de niños que en la escuela de Educación Especial”, “les ha servido tanto a los niños con discapacidad como a los que no”, “los niños del jardín ya no los ven raros, ya están acostumbrados, a los papás también los ha sensibilizado”, “nosotras como educadoras nos ha hecho más humanas y sensibles el trabajo con niños con discapacidad”,* sin embargo, en relación al modelo integrador señaló *“el modelo anterior para nosotros como maestras, era mejor, los sacábamos del jardín y los mandábamos a la escuela de Educación Especial”*. Esto refleja una contradicción entre el discurso y la realidad que se vive en la práctica la directora del jardín, hallazgos que coinciden con los encontrados por Mares (2005), Acle (2007) y Pedraza (2009).

En relación a la instrumentación del programa de IE, la directora del jardín comentó *“el que el programa de IE funcione o no, tiene que ver con el personal de cada jardín y cómo se integren al trabajo del jardín la USAER”* y señaló *“mi personal es muy comprometido”, “Hemos tenido problemas de adaptación el jardín y la USAER. Desde el ciclo escolar 2002 y hasta el 2006 hemos estado corrigiendo cosas, sabemos que podemos hacerlo mejor, pero hemos ido poco a poco aprendiendo”*. Lo que indica, que el éxito del programa de IE, para la directora del jardín, está en función de la voluntad de las personas que participan en él, uno de los aspectos que identificaron en sus estudios de Klinger y Todd (1995) como condición para el trabajo conjunto entre los maestra regulares y de USAER.

En cuanto al trabajo del jardín de niños y la USAER, la directora del jardín considera que la USAER se toma atribuciones que no le corresponden, un ejemplo de ellos fue al señalar *“soy yo la que debe asesorar a su personal en la planeación y desarrollo de actividades y la USAER sólo debe concretarse a realizar las adecuaciones curriculares”, “tengo como maestra 25 años de servicio en preescolar no nos van a enseñar a planear las de USAER que tiene 4 años con nosotras” “cuando las de USAER llegaron al jardín era la primera vez que trabajaban en preescolar, los 2*

primeros años ellas aprendieron más de nosotras, en cuestión del manejo del programa y la planeación en preescolar, que nosotras de ellas". Estas expresiones de la directora del jardín, expresan que no se han establecido y delimitado las funciones dentro del programa de IE, lo que ha influenciado en la participación y en las relaciones interpersonales con la directora de la USAER.

USAER

La directora de la USAER percibe que el programa de IE ha traído beneficios al personal de USAER al expresar: *"el integrar a los niños nos ha hecho más sensibles, más comprometidas en la atención de los niños"*. Del mismo modo, percibe que el trato con escuelas y maestros regulares les ha permitido adquirir conocimiento y experiencia al comentar: *"las experiencias con la IE en las escuelas regulares nos han permitido ser más cuidadosas y cautelosas en la atención de los niños y en trabajo con las maestras regulares. Esto se debe a que hay de maestras a maestras y de escuelas a escuelas y debemos ir con cuidado. Porque bien es cierto que hay ciertas resistencias en los maestros, pero a pesar de eso si han habido cambios en ellos"*. Sin embargo, la directora de USAER lo que refleja con esta idea es que el trabajo de la unidad en este jardín, debe ser cauteloso, ya que no hay voluntad por parte de las maestras de grupo para participar, aspecto que se contradice con lo señalado por la directora del jardín de niños y que coincide con los estudios de Klinger y Todd (1995).

La directora de USAER en relación a la IE afirmó: *"creo en la IE, sin embargo, creo que no todos estamos manejando la IE de acuerdo a lo indicado, estamos integrando por integrar o estamos integrando sin tener un trabajo serio, secuenciado y responsable con el niño, yo creo que ahí es donde empiezan las dificultades de la integración"*. Lo que indica que para la directora de USAER, la IE es posible, pero considera que las dificultades que han tenido con el programa son: que la USAER no ha conseguido sistematizar el proceso de IE de los niños con NEE con o sin discapacidad, tampoco la colaboración responsable y comprometida de las maestras de preescolar, ésta última, señalada en los resultados de Ezcurra y Molina (2000).

Para ella, la IE debe iniciarse desde la educación inicial y preescolar a fin de avanzar en el proceso de adaptación y socialización de los niños con discapacidad, una prueba de ello, es el siguiente comentario: *"la IE debe hacerse desde preescolar o antes, pues creo que preescolar se presta para hacer integración social", "cuando el niño con discapacidad llegaba con nosotras a la primaria, teníamos que iniciar con actividades de preescolar"*. Por lo tanto, la directora considera que es la USAER la que debe atender a esta población, ya que comentó: *"abrimos preescolar porque en este nivel no había quien atendiera a los niños con discapacidad, independientemente de que CAPEP tiene años ahí, con la pena, no se estaban haciendo cargo de ellos, por eso iniciamos la IE en preescolar"*. Estas percepciones reflejan que uno de los motivos por los que se crea USAER en preescolar, fue iniciar la atención temprana de los niños con discapacidad a fin de favorecer en éstos la adaptación y la socialización en el nivel preescolar, pero la importancia de la IE en

preescolar reside según Acle (1995) en el diagnóstico precoz, ya que entre más tempranamente se detecte el problema, mejores serán las posibilidades de intervenir en forma oportuna y adecuada.

La directora de la USAER considera que para la IE en preescolar es indispensable que el personal cuente con conocimiento del currículo y el funcionamiento del nivel, ya que comentó: *“la USAER debe ir arriba del maestro y no porque seamos soberbios, sino porque si yo voy a dar una sugerencia es porque yo estoy preparada, debemos manejar el programa de preescolar”, “el tener un niño con discapacidad, nos ha forzado a capacitarnos, entre nosotras mismas, conseguimos gente con conocimiento y experiencia, porque la capacitación de carrera magisterial y los TGA no nos resuelve las necesidades de información que necesitamos, por eso no nos sirve”*. Además, permite ver que la directora de la USAER observa que la capacitación de cada ciclo escolar, se debe generar a partir de cada servicio y de acuerdo a la discapacidad y las necesidades de atención educativa de los niños que atienden. Para ella, los cursos nacionales y estatales, no resuelven la necesidad de capacitación de los docentes, de ahí que la USAER gestione su propia capacitación.

La directora de la USAER señaló que la IE en preescolar ha presentado dificultades y afirmó: *“en la evaluación nos falta precisión y clarificación de las NEE para dar los apoyos específicos que requiere el alumno”, “la atención educativa nos falta darle dirección, globalizamos mucho el trabajo y no especificamos, somos imprecisas en la atención de los niños”, “se nos han presentado dos casos en los que hemos integrado y después descubrimos que les faltaban elementos para que pudieran estar integrados en el jardín regular”*. Por lo que, la directora piensa que es necesario determinar las NEE en preescolar a fin de programar la atención educativa pertinente y oportuna de acuerdo a las necesidades de los niños. De igual manera, observa que las autoridades educativas inmediatas no le dan seguimiento al proceso de IE de los niños ni al trabajo de la USAER al señalar *“desde que iniciamos la IE en preescolar la supervisora ha venido dos veces porque la invité, este año sólo una vez ha venido la ATP de zona y una vez hace un par de años una ATP de sector, ojalá que salieran de la oficina y tuvieran contacto con la realidad educativa”*.

En relación al trabajo de la USAER con el jardín de niños, la directora señaló: *“creo que el trabajo de la maestra de apoyo es primordial, de ella depende que las maestras de grupo participen y se comprometan y que la directora esté informada, en este sentido nos faltan cosas pero, uno de los problemas en el trabajo con las maestras de grupo ha sido la planeación y las adecuaciones curriculares, sin embargo, esto se debe a que la mayoría de las maestras regulares no planean”*. Al mismo tiempo reconoció *“este año la maestra de apoyo ha tenido mucha paciencia con el equipo paradocente este ciclo escolar ya que ha habido dos cambios de psicóloga y se ha incorporado a la USAER personal, conformando el equipo paradocente”*. Lo que refleja que la directora considera que el programa de IE en mucha medida depende de la maestra de apoyo. Considera que ella debe promover el trabajo colaborativo y comprometido de las maestras de grupo y del equipo paradocente, por lo que identifica como factores que influyeron en el programa de IE

en el ciclo escolar 2006 – 2007: la falta de planeación y participación en las adecuaciones curriculares de las maestras de grupo, la escasa comunicación entre la USAER y el preescolar y el incremento y la movilidad del personal del equipo paraprofesional.

Todo esto permite advertir que la directora de la USAER considera que la IE en preescolar se está llevando a cabo a partir del interés y motivación de las docentes por atender a los niños con discapacidad en edades tempranas y no como prioridad del sistema educativo. Advierte la poca o nula presencia de las autoridades educativas de EE en el proceso de integración, tanto en la vinculación con el nivel de preescolar, como en el funcionamiento del servicio, la capacitación del personal y en la asesoría y el seguimiento de los casos.

Lo anterior, deja manifiesto que ambas directoras coinciden en considerar que el logro del programa IE depende de la voluntad de las personas y ponen como condición el compromiso de todos los que participan en él; sin embargo, para la directora del jardín, es la USAER quien se debe integrar al trabajo del preescolar, mientras que para la directora de USAER lo principal es conocer el funcionamiento y el currículo de preescolar. Para la directora de la unidad, la USAER es la única interesada y responsable del programa de IE, mientras que para la directora del jardín ella es la responsable de los niños y de dar cuenta a los padres y a las autoridades educativas de preescolar. Todo esto muestra, que las directoras tienen diferente percepción del programa de IE en el que participan.

(b) Docentes

Maestras de Grupo

Una de las maestras de grupo refirió acerca del programa IE: *“el gobierno no puede estar decretando cosas, si querían que integráramos, tenía que ver qué necesitábamos para integrar como capacitar gente, dar funciones”, “no es posible que te manden a niños con NEE para que tú como maestra las resuelvas”*. En este sentido, otra señaló: *“la SEV debería de atender a nuestras necesidades, si ya nos metieron en esto que nos den herramientas”, “estamos de acuerdo en tener a los niños con discapacidad en el jardín pero que nos apoyen”*. Todo esto refleja, que las maestras de grupo perciben y viven cotidianamente el desentendimiento de la SEV por parte de preescolar y consideran que la IE debió haberse iniciado con el consentimiento de todos los participantes, con el personal necesario y capacitado que las apoyara y con el establecimiento muy claro de sus funciones. Por lo tanto, para estas maestras de grupo, la IE fue instituida sin el consenso de los maestros de educación regular. Ellas no se sienten preparadas para atender a los alumnos con discapacidad, piensan que la USAER no las apoya pues no cuenta con el personal especializado y capacitado. Resultados que coinciden con los señalados por Mares (2005) y Ezcurra y Molina (2000).

Del programa de IE en preescolar, las maestras coincidieron en señalar *“es posible tener a los niños con discapacidad en los jardines de niños y necesario para ellos y para los que no tienen discapacidad, pero con un equipo de USAER que verdaderamente oriente y apoye a las educadoras, porque la integración que estamos haciendo es meramente social, no educativa”, “el niño está integrado físicamente. Las NEE de los niños no las estamos cubriendo. Por lo tanto, el objetivo de la IE no lo estamos logrando”*. Esto muestra que las maestras de grupo consideran que es posible la IE de los niños y que genera beneficios para todos los que participan en ella, pero que el programa de IE en el que participan no se están logrando o se logra parcialmente ya que sólo se alcanza la integración social de los niños, resultados que coinciden con los de López (2002), Campillo (2003), Porrez (2004) y Sosa (2004).

Para una de las maestras de grupo, el programa de IE en preescolar ha generado cambios al señalar *“se observan cambios en la participación de los padres de familia y en mi persona, me ha hecho más sensible, he crecido como maestra y persona. Hemos aprendido acerca de las NEE, de la discapacidad”,* mientras que para otra de las maestras *“los cambios que hemos tenido han sido de las instalaciones y el mobiliario”*. Lo que indica que ellas difieren en la percepción del impacto que el programa de IE ha tenido en preescolar.

También coinciden en señalar que ha generado dificultades al indicar: *“no contamos con especialistas en discapacidad. Este año fue frustrante para mí con la discapacidad intelectual, no quiero saber qué me va a pasar cuando me toque un niño con discapacidad visual o auditiva”, “no siento que hayamos tenido el apoyo profesional necesario por parte de USAER”, “siento que necesito apoyo de todas las especialistas de la USAER y que las orientaciones que me den sean precisas”, “la USAER te lava el coco de que tú eres muy capaz de hacer todo y atender a los niños, pero la verdad es que nadie te capacita”*. Esto refleja que para la maestra de grupo, las docentes de USAER no cuentan con capacitación o especialidad en discapacidad y esto hace imprecisa la atención educativa que la USAER ofrece a los niños, así como crea incertidumbre y desconfianza en ellas. Todos estos hallazgos, confirman, que continúa la diferencia entre el discurso oficial y la realidad cotidiana y que persisten los problemas ya señalados en la evaluación del PNFEIE del 2002 y 2007 (SEP, 2002; SEP, 2008) y en los estudios de Ezcurra y Molina (2000) y Pedraza (2009).

Maestras de Apoyo

Para la maestra de apoyo, la IE es posible, pero se requiere de los docentes de preescolar y especial actitud y disposición al afirmar *“la IE en preescolar es posible, además permite atender desde temprana edad a los niños con discapacidad y NEE y no hay que esperar que lleguen a la escuela primaria, sin embargo, es necesario el compromiso y la disposición de los docentes para enfrentar retos”*.

También considera que la IE ha generado cambios en niños y docentes al señalar *“es necesaria la IE de los niños con discapacidad y NEE, porque les permite convivir con niños de su edad y a los que no tienen discapacidad les permite conocer la diversidad”, “el trabajo con los niños con discapacidad a las maestras de USAER nos ha vuelto más sensibles”*. Sin embargo, la maestra de apoyo aun y cuando mantiene este discurso oficial observa que los objetivos de la IE no se han logrado al comentar *“estamos aun en proceso de hacer una IE completa, hay que reconocer que estamos aprendiendo a integrar sobre la marcha y que nos hemos equivocando”, “estamos haciendo trabajo cada vez más colaborativo, antes cada quien trabajaba su área y hacia su informe”*. Por lo que, coincide con las maestras de grupo en señalar que la IE en preescolar no se está logrando o se está logrando parcialmente, resultados también encontrados por López (2002), Campillo (2003), Porrez (2004) y Sosa (2004).

La maestra de apoyo considera que el programa de IE también ha creado dificultades con las maestras de grupo ya que señaló: *“las maestras de grupo de los niños integrados no siempre tienen la planeación, eso dificulta la intervención educativa de los niños, además que no hay cómo hacer las adecuaciones curriculares”, “me cansé de perseguirlas con la planeación pues no planean”*, percepción que coincide con la directora de la USAER.

En relación del trabajo de la USAER con el jardín de niños, la maestra de apoyo comentó: *“la directora y las maestras de grupo, consideran que nosotras tenemos que atender a los niños y tener respuestas para todos los casos”, “nosotras también estamos aprendiendo y la IE ha sido todo un reto”* por lo que, se advierte que la maestra de apoyo percibe que la directora del jardín tiene demasiadas exigencias y expectativas elevadas sobre su trabajo.

(c) Otros Profesionales

La psicóloga de USAER percibe que la IE es posible en preescolar ya que comentó *“creo que el modelo es bueno, pero deben ser flexibles los criterios normativos por parte de preescolar en relación al control de esfínteres. Por ejemplo, tuvimos un caso de un niño con espina bífida con el intelecto intacto pero que usaba pañal y que por la falta sensibilidad no le funcionaba el esfínter, las maestras hicieron venir a la mamá todas las mañanas a cambiar el pañal y la mujer trabajaba, tuvimos que dar marcha atrás con la integración”*. Lo que refleja que la psicóloga, igual que la directora de USAER y la maestra de apoyo, percibe que la IE es posible, sin embargo, observa prácticas educativas y acciones de ésta, que no están normadas y que influyen en el programa de IE. Además considera que es necesario desarrollar el sentido común y actitudes que acompañen la capacitación de los docentes a fin de lograr los propósitos de dicho programa, resultados que coincide con los señalados por Klinger y Todd (1995) en cuanto a que el sólo creer en el integración no propicia cambios en la práctica educativa.

Por su parte, la trabajadora social de la USAER en relación al programa de IE señaló *“creo que no está funcionando la integración educativa, somos aprendiz de todas las discapacidades y no hacemos nada, por más que la maestra de apoyo hace de todo, no se da el servicio que se quisiera”, “para mí es mejor trabajar en USAER como lo hacíamos en grupos integrados (GI), no entrabas al aula sino sacabas a los niños al aula de especial”, “la USAER debería de trabajar en cada jardín una sola discapacidad como en GI y hacernos especialistas en algo y no aprendiz de todo”; “los niños con todo y las miles de platicas y cursos que tomamos, están insertados en el salón, el jardín no está sensibilizado y creo que tampoco nosotras mismas”*. Las verbalizaciones de la trabajadora social reflejan frustración del modelo de IE e impotencia para atender las discapacidades ya que la capacitación no está ayudándoles a resolver este problema, lo que coincide con los resultados de Mares (2005). En cuanto a que los maestros que están en contra de la integración señalan que no están preparados para atender a los alumnos con discapacidad.

(d) Padres de Familia

Madres de Niños sin Discapacidad

Es interesante observar que para las mamás de niños sin discapacidad es importante que los niños con discapacidad asistan al jardín y exista una USAER en él, tal y como se ilustra en las siguientes verbalizaciones: *“pienso que está bien y me gusta mucho que integren a los niños y se les de atención ya que la educación es para todos no sólo para los niños que están bien, ellos tienen el mismo derecho que los demás”, “me gusta que se valoren a los niños, que haya observación permanente de todos los niños en esta escuela”*.

Madres de Niños con Discapacidad

La mamá del niño con DI, en relación al programa de IE en el que participa su hijo señaló: *“pienso que está bien que en el jardín de niños se haga IE, pues entre los niños no hay diferencia, no causan show como en otras escuelas, aquí todos conviven con los niños con discapacidad, sin hacer diferencia”*. Por su parte, la mamá del niño con DMO afirmó: *“creo que está muy bien que se integren a los niños como mi hijo porque hay muchos niños así”, “para uno como mamá es bien difícil llegar a una escuela y que te digan que no lo aceptan como a cualquier otro niño, además de la aceptación, también todo el apoyo que le dan”*, por lo que, ambas madres consideran que el programa de IE les evitó discriminación e implicó un apoyo para sus hijos.

Del mismo modo, una de ellas afirmó: *“considero que si es posible la IE de los niños con discapacidad en el jardín de niños, porque fue posible con mi hijo, el está completamente integrado”*, lo que permite observar que esta señora percibe que la integración de su hijo se ha consolidado, lo cual se relaciona no sólo con el conocimiento que tiene sobre IE, sino a la experiencia de dos o tres preescolares antes de llegar a este jardín y la atención que recibe aquí.

En cuando al trabajo de la USAER, la mamá del niño con DI comentó: *“pienso que la USAER ha sido mi salvación, nadie me creía que tuviera algo mi hijo, ellas me dijeron que tenía falta de aprendizaje y de lenguaje y que no era normal. Fueron como un auxiliar para que no me hundiera”*. La mamá del niño con DMO señaló: *“pienso que el trabajo de la USAER es bueno. El día que nos vayamos de aquí yo creo que vamos a llorar, pues el cariño que le tiene mi hijo a ustedes, la directora y la maestra de apoyo de USAER siempre han estado al pendiente de todo y a la Psicóloga, mi hijo la adora”*. Esto permite resaltar que, para las madres de los niños con discapacidad, igual que el resto de las madres, perciben que algo funciona sin embargo, esto refleja que los objetivos del programa de IE que se han logrado con los niños con discapacidad y las madres son de tipo social y afectivo, tal y como señala López (2002), Campillo (2003), Porrez (2004) y Sosa (2004).

(e) Niños

Niños sin Discapacidad

En relación al programa de IE, tres de los niños coincidieron en señalar: *“él viene a este jardín de niños para enseñarle, él aprende igual que yo, a él no se le dificulta nada, porque, todos los niños son iguales, a él igual que a otros compañeros se le tiene que enseñar”*, este comentario refleja que en preescolar los niños no rechazan a los niños con discapacidad y sí los integran, tal y como se advierte en los principios filosóficos de la IE de normalización e integración retomados por la SEP de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1995).

Los otros dos niños comentaron: *“él tiene problemas porque no puede caminar ni correr, pero si lo agarran puede caminar y correr, aquí pueden ayudar a un niño como él, las maestras de allá (USAER)”*; *“los niños en ese salón (USAER) aprenden cosas con las maestras”*, y uno más señaló: *“los niños que corren lento deben venir aquí, él está aprendiendo a agarrar bien y a pintar más rápido”*, por lo que, para estos tres niños existen diferencias físicas entre ellos y el niño con DMO, sin embargo, advierten la atención educativa de la USAER y saben que los niños con esos problemas pueden ser atendidos en ese jardín.

Niños con Discapacidad

El niño con DMO en relación al programa de IE señaló: *“a un niño como yo creo que sí le va a gustar venir a este jardín. Yo le diría que venga a esta escuela”*, *“este jardín de niños me gusta todo. Aquí aprendo muchas cosas”*; *“estoy contento porque me voy a la primaria, en la primaria voy a ir a otra USAER”*. Por su parte el niño con DI indicó: *“la cosa más importante que aprendí en esta escuela fue a jugar”*, *“lo que más me gusta en este jardín es jugar con mi amigo”*; *“ya me voy a la primaria pero si hay USAER me va gustar porque me gusta jugar”*. Lo que refleja que los niños perciben los beneficios de ir a la escuela regular y tienen claridad de que al USAER los apoya.

4.4 Participación

Derivado del análisis y contrastación de las acciones oficiales referidas en las funciones en el documento normativo y las acciones observadas durante la investigación, así como del análisis de todas las categorías anteriores, se identificó el modo de participación formal y no formal de las directoras y docentes de preescolar y de USAER, relacionadas con la atención educativa a padres de familia, niños y maestras que participan en el programa de IE.

Es importante recordar que la participación formal de las directoras y docentes de preescolar y USAER en el programa de IE que fue señalada en el apartado de normatividad, está orientada por documentos propios del nivel de preescolar y de EE. Los documentos de preescolar refieren la responsabilidad que tienen las directoras y maestras de atender en el nivel a los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, sin embargo, no proponen acciones concretas.

En el caso de los documentos normativos de EE, como se analizó, refieren las funciones para directores, maestras de apoyo y equipo paradocente, pero tampoco indica estrategias o formas de atención educativa con las maestras regulares, padres y niños con discapacidad. Así mismo, este documento no refleja una articulación de acciones entre directores, maestro de apoyo y equipo paradocente que intervienen en el programa de IE ni incluye la participación de las docentes regulares, señalados.

Por lo que, después del análisis de documentos se considera que: no existe un documento normativo que integre las funciones de las maestras de preescolar y USAER o señale acciones concretas para la atención educativa de niños, padres y maestros de manera conjunta. Finalmente, desde sus fundamentos normativos no se favorece la articulación entre preescolar y EE, ni se promueve el trabajo colaborativo que tanto presume el sistema educativo, por lo tanto, permanecen orientados como dos subsistemas paralelos, situación detectada en las evaluaciones del PNEEEIE 2002 y 2007 (SEP, 2002; SEP, 2008).

Asentado sobre esta base normativa, se analiza la participación formal y no formal de las directoras, maestras y equipo paradocente, relacionados con la atención educativa de padres de familia, niños y maestros. Para ilustrar este análisis se elaboraron tablas.

Directoras

Las acciones oficiales y las acciones observadas que muestran la participación de la directora del jardín y de la USAER en relación a los padres de familia, niños y maestras, se concentraron en la tabla 31.

Tabla 31.

Acciones Oficiales y Observadas en la Participación de las Directoras del Jardín de Niños y la USAER

Directora del Jardín		Directora de USAER	
Acciones Oficiales	Acciones Observadas	Acciones Oficiales	Acciones Observadas
Padres	Padres	Padres	Padres
La inscripción de los niños con discapacidad o NEE acorde al calendario escolar 2006 – 2007.	Elabora la matrícula inscripción, reinscripción y certificación de alumnos, reporta los niños con discapacidad en la 911. La directora y su personal docente instrumentaron estrategias de inscripción para los niños con discapacidad.	Nota. El documento no refiere acciones para el trabajo con padres de familia.	Se coordina con el personal de la USAER para el taller para padres y participa en las entrevistas y orientaciones a padres.
Niños	Niños	Niños	Niños
Los niños con NEE con o sin discapacidad serán responsabilidad del director, educadora, padres de familia o tutores y en el caso de que haya el personal de EE, realizar al inicio del ciclo escolar una evaluación psicopedagógica y su informe correspondiente, que permita identificar los apoyos específicos que requieren los niños.	Organiza los grupos y asigna el grupo en que se integra a los niños con discapacidad. Maestras Maestras de grupo: asesora supervisa y vigila el trabajo docente. Maestras de USAER: solicita información y supervisa y vigila a la USAER sobre la atención y avances de los niños con discapacidad.	Participa activamente en el proceso de evaluación psicopedagógica. Maestras Participa en las orientaciones propias de su cargo en el diseño y seguimiento de la EAE de los alumnos de la USAER. Orienta y asesora al personal a su cargo de forma permanente. Verifica que el personal a su cargo llenen sus funciones de acuerdo a los lineamientos normativos.	Organiza y participa en la evaluación psicopedagógicas y el informe de evaluación psicopedagógica da seguimiento a la atención educativa de los niños de la EAE. Maestras Da orientaciones y seguimiento a las docentes de preescolar y USAER en relación a la IE de los niños.

Fuente: Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas de Educación Preescolar Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional 2006 - 2007 (SEP, 2006a); Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados del Departamento de Educación Especial del estado de Veracruz. Ciclo escolar 2005 – 2006 (SEC, 2005) y por las directoras de preescolar y USAER.

En cuanto a la participación formal de la directora del jardín, en la atención educativa de los niños que fueron parte en el programa de IE, se observó que no se llevó a cabo como está en la normatividad del preescolar, ya que ella, no se involucró en las actividades de tipo pedagógicas como: la evaluación e informe psicopedagógico y el diseño y seguimiento de la EAE. Las acciones observadas se orientaron a la instrumentar funciones de tipo administrativo como: organizar y distribuir a los niños con NEE, vigilar y supervisar la atención educativa y los avances de los niños con el personal de USAER. De mismo modo, con el personal de jardín de niños la

participación fue no formal dado que los documentos no especifican sus funciones, no obstante, se observó que asesora, supervisa y vigila el trabajo las maestras grupo. Por lo tanto, las acciones registradas sobre la atención de los niños y maestras, fueron en el marco de la participación no formal. En el caso de la USAER, esto se debe a que la directora del jardín se comportó con la USAER como lo hace con el personal docente del jardín de niños, en la que sí, es parte de sus facultades supervisar y vigilar, no obstante, como se analizó en su momento, esto es resultado de los conocimientos y las percepciones que tiene sobre las funciones de la USAER y el programa de IE.

Sin embargo, el personal de preescolar, reconoce la participación formal de la directora del jardín y el personal de la USAER cuando se realizaron las adecuaciones arquitectónicas del jardín y la gestión de materiales; empero, es parte de sus funciones establecer las condiciones favorables para la IE, tal y como señala el PEP (2004).

En este mismo sentido, se dio la participación formal con padres de familia, la cual estuvo relacionada a la inscripción de niños. También se observó participación no formal de la directora del jardín con el personal de USAER, ya que se instrumentaron acciones con la finalidad de facilitar la integración de los niños, y del mismo modo incorporaron otras que no, tal es caso del control de esfínteres como requisito de inscripción en los niños con discapacidad. Todo esto refleja, que existen acciones que no fueron normadas por la SEP, SEC, SEV pero que instrumenta la escuela regular con la USAER a fin de sistematizar el proceso de IE, y otras, que la USAER acepta sin objetar, aun y cuando esto restringe la participación de algunos niños con discapacidad en el programa de IE.

Con respecto a la participación formal de la directora de la USAER con la maestra de grupo y equipo paradocente, de acuerdo a la norma es orientar, asesora y verificar que el personal desarrolle sus funciones en relación a la norma, tal y como se observa en la tabla 31, lo cual se pudo constatar a través de orientaciones y seguimiento de la atención de los niños tanto a las maestras de grupo como de apoyo.

En relación a su participación en la atención educativa a los niños integrados, ésta se da de manera formal a través de actividades como: el proceso de la evaluación diagnóstica y psicopedagógica, así como en el diseño y seguimiento de la EAE, en el que participa orienta y asesora a su personal y al de preescolar.

Por todo esto, se puede inferir que, la participación de la directora del jardín de niños se da de manera formal y no formal y en el ámbito administrativo, por el contrario, toda la participación de la directora de la USAER es formal y se ubica en el ámbito pedagógico, lo que muestra que existen entre las dos directoras diferentes modos y ámbitos de participación, que tiene que ver con sus propios conocimientos y concepciones sobre EE, USAER e IE, como ya se ha ilustrado, sin embargo, esta información la desconocen entre sí, lo que ha ocasionado malos entendidos acerca

de las atribuciones de la directora y maestras de USAER generando tensión y conflicto entre los dos servicios.

Maestras

Maestra de Grupo

Las acciones oficiales y las acciones observadas que muestran la participación de la maestra de grupo y de la maestra de apoyo de USAER, se concentraron en la tabla 32.

El PEP (SEP 2004) refiere, pero no explicita, las acciones que deben de realizar las maestras de grupo en relación a los padres de familia, sin embargo, su participación formal, de acuerdo a lo observado, se limitó a orientaciones y reuniones informativas en sus grupos. Como se señaló, estas actividades se realizaron de manera paralela a las actividades de orientación, entrevistas y talleres para padres programadas por la USAER y en las que se identificó la ausencia de las maestras de grupo y del trabajo en conjunto, tal y como señala el PNFEIE (SEP, 2002).

Por su parte la participación formal de las maestras de grupo en relación al trabajo con las maestras de USAER, la norma señala que ambas deben realizar entrevistas y evaluaciones psicopedagógicas de manera interdisciplinaria, por el contrario las maestras de preescolar sostienen que no son parte de sus funciones y que no pueden asistir a éstas, argumentando que no tienen con quien dejar el grupo, por lo que, no hay participación formal de las maestras de grupo con la USAER. Lo que refleja que existe resistencia para trabajar USAER, resultado que se comparte con Klinger y Todd (1995) y Ezcurra y Molina (2000).

En cuanto a la participación formal de las maestras de grupo con respecto al niño con discapacidad, la normatividad advierte que la maestra de grupo debe diseñar estrategia de atención individual (ajustes curriculares), sin embargo, no se observó esta participación argumentando que son actividades que le corresponden a la maestra de apoyo de USAER, por lo que, sólo se observaron planeaciones y desarrollo de actividades generalizadas para todo el grupo sin atención diferenciada al niño con discapacidad, resultado que coinciden con los resultados de López (2002), Campillo (2003), Porrez (2004) y Sosa (2004).

Esto indica por una parte, que las maestras de grupo no participaron de manera formal en el programa de IE y por otra, que la USAER no consiguió la colaboración comprometida de las maestras de preescolar, resultados que se comparten con los de Klinger y Todd (1995) y Ezcurra y Molina (2000).

Tabla 32.

Acciones Oficiales y Observadas en la Participación de la Maestra de Grupo y la Maestra de Apoyo de USAER

Maestra de Grupo		Maestra de Apoyo de USAER	
Acciones Oficiales	Acciones Observadas	Acciones Oficiales	Acciones Observadas
Padres	Padres	Padres	Padres
*Ninguno de estos documentos de preescolar refiere explícitamente acciones para los padres de familia.	Brinda orientaciones y realiza reuniones informativas.	Sensibiliza a la comunidad en general, sobre las NEE asociadas a la discapacidad.	Realiza entrevistas, orientaciones y talleres para padres.
Niños	Niños	Niños	Niños
Normas de inscripción (SEP, 2006a)	Lleva acabo el registro de inscripción de alumnos con NEE y discapacidad en el formato REL.	Realiza el proceso de evaluación psicopedagógica de los alumnos.	Realiza la evaluación diagnóstica, evaluación psicopedagógica (observaciones y entrevistas) e informe psicopedagógico, adecuaciones curriculares, estrategia de apoyo específico (EAE),
Los alumnos con NEE se deberán de registrar en el formato de inscripción (REL).	Realiza la evaluación inicial o diagnóstica.	Diseña y realiza el seguimiento a las EAE de sus alumnos.	Brinda atención complementaria en el aula de USAER.
Los alumno con NEE con o sin discapacidad, recibirán por parte de su educadora el avance de su aprovechamiento escolar mediante el informe de evaluación psicopedagógica.	Lleva a cabo la planeación (mensual y diaria) y desarrollo de actividades (de rutina y del programa).	Desarrolla el proceso de atención educativa de los alumnos con discapacidad a su cargo, implementando las estrategias y materiales específicos para ellos.	
PEP (SEP, 2004)	Maestras	Maestras	Maestras
Realiza a los niños la evaluación inicial o diagnóstica que permita conocer nivel de dominio de sus competencias en cada campo, rasgos personales–sociales y ritmos de aprendizaje e identificar a quienes requieren un acompañamiento más directo en las actividades o presentar NEE (p.118).	No participan con la USAER.	Realiza seguimiento permanente en el desarrollo de las acciones planteadas e informa permanentemente al director sobre los avances, dificultades y necesidades a atender para el logro de los propósitos del servicio.	Realiza adecuaciones curriculares
Diseña estrategias de atención individual y actividades de reforzamiento para ayudarlos a avanzar en sus aprendizajes (p.118).			
Maestras			
Realiza la evaluación psicopedagógica a los niños con NEE de manera interdisciplinaria, en la que participa la educadora, el personal de EE y padres de familia o tutores (p.140).			

Fuente: Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas de Educación Preescolar Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional 2006 -2007 (SEP, 2006a); Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados del Departamento de Educación Especial del estado de Veracruz. Ciclo escolar 2005 – 2006 (SEC, 2005) y por las docentes de preescolar y la maestra de apoyo de USAER.

Además esto muestra, que aun y cuando las maestras de preescolar perciben que la IE ha traído beneficios para los niños, padres de familia y maestras, en la práctica eso no es suficiente, ya que, se requiere que las escuelas desarrollen estrategias específicas y el personal reciba orientación, apoyo y capacitación con EE, tal y como señala el PEP (SEP, 2004). Lo que advierte que existe diferencia entre el discurso y la práctica de la IE por parte de las maestras regulares, resultados que coinciden con los de Pedroza (2009).

Maestra de Apoyo

En relación a la atención a padres de familia, a pesar que el documento normativo de Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados (SEC, 2005) no especifica las actividades a ser desarrolladas con los padres de familia, señala, que como parte de la participación formal que los docentes de USAER deben realizar están la de favorecer la participación de la familia en el proceso de integración y en la población atendida. En este mismo documento agrega que como acción oficial de la maestra de apoyo debe sensibilizar a la comunidad general sobre las NEE, con o sin discapacidad; mismo que se comprende incluye a sus padres. Sin embargo, no se observaron estas acciones, dada la suspensión de los seminarios intensivos y permanentes a padres y maestros. Cabe señalar que estos seminarios según el PNFEIE (SEP, 2002) son espacios en donde se deben analizar temas sobre discapacidad, NEE e IE como parte de la participación formal del personal de USAER, lo que permite entender, por qué los padres, docentes y niños tienen diferentes conocimientos y percepciones acerca de la IE, las NEE, la discapacidad y la USAER, resultados que también coinciden con los de Ezcurra y Molina (2000).

En este sentido, la atención educativa a padres, la realizó la maestra de apoyo en el marco de la participación no formal. Es necesario recordar que la atención educativa a padres de familia se modificó, a partir del modelo de integración, limitando el trabajo a talleres mensuales, de ahí la necesidad de la USAER de instrumentar acciones como las entrevistas y las orientaciones a fin de responder a las necesidades del escenario.

En cuanto a los niños, las acciones oficiales de la maestra de apoyo tales como realizar el proceso de evaluación psicopedagógica de los alumnos, diseñar y realizar el seguimiento a las EAE y desarrollar el proceso de atención educativa de los alumnos implementando las estrategias y materiales específicos, coinciden con las observadas, tal y como se ilustra en la tabla 32. Sin embargo, en relación al proceso de la evaluación psicopedagógica como ya se señaló, fue el equipo de USAER quien lo realizó sin la participación del personal de preescolar y de los padres de familia, recayendo la mayor responsabilidad en la maestra de apoyo de USAER, a la que además, se observó realizar las acciones que conllevan la atención educativa como el diseño de la EAE y la atención educativa de los niños (planeaciones, adecuaciones curriculares y intervención educativa), sin que existiera trabajo

conjunto y colaborativo entre preescolar y la USAER, tal y como que se presume en el PNFEIE (SEP, 2002; SEP, 2006b).

Es importante señalar, que tanto los documentos normativos de educación preescolar, como los de EE, anotan que todas las acciones relacionadas con la atención educativa de los niños que participan en el programa de IE son parte de la participación formal de ambas docentes y no exclusiva de la maestra de apoyo como refirieron las maestras de grupo de preescolar en las entrevistas, por lo tanto, debe realizarse de manera conjunta e involucrando a los padres tal y como señala el PNFEIE (SEP, 2002). Para ello, la USAER requiere de instrumentar estrategias para el trabajo colaborativo tal y como señala Dettmer et. al. (2002) con el fin de involucrar y comprometer a la directora y maestras de preescolar en el programa de IE.

Cabe señalar que la maestra de apoyo señaló que la atención educativa a niños la diversifica en tres modalidades, sólo se observó la atención complementaria en el aula de USAER, lo que refleja que en su intervención educativa manifiesta algunas formas de trabajo del enfoque terapéutico, por lo que, la atención educativa se da individual y no individualizada y de manera aislada en lugar de integrada en el aula. Esto se deriva de la falta de estrategias y recursos didácticos para el trabajo en el aula de preescolar y a la escasez de especialización para efectuar adecuaciones curriculares por discapacidad, por lo tanto la participación de la maestra de apoyo es no formal, resultados señalados en las evaluaciones del 2002 y 2007 del PNFEIE (SEP, 2002; SEP, 2008) y en los estudios de Ezcurra y Molina (2000), López (2002), Campillo (2003), Porrez (2004) y Sosa (2004).

En relación a la evaluación, como ya se señaló, se observó que tanto las maestras de grupo como la de apoyo, cuentan con instrumentos de evaluación y que estos no recuperan el nivel de dominio de competencias en cada campo formativo y los ritmos de aprendizaje, además, no existen criterios que permitan determinar las NEE en los preescolares, por lo que, es necesario que los docentes de EE y regular cuenten con criterios claros para el diagnóstico y determinación de las NEE de los niños atendidos. Estos hallazgos también coinciden con los de López (2002), Campillo (2003), Porrez (2004) y Sosa (2004).

En relación al informe de evaluación psicopedagógica y al diseño y seguimiento de las acciones planteadas en la EAE, se pudo observar que son parte de la participación formal de directoras y maestras de preescolar y USAER, sin embargo, nadie realiza el seguimiento, es decir, los dos documentos se elaboran, se firman los compromisos, pero a medida que avanza el ciclo escolar, no se revisan y se olvidan por lo que, el acompañamiento que señala la maestra de apoyo, no se da regularmente por lo tanto, el proceso no se cumple de acuerdo a lo programado, lo que advierte que la participación de la maestra de apoyo en relación al niño, no es formal. Esto se debe a que no se ha logrado sistematizar el análisis periódico de los casos, lo cual tendría como finalidad revisar la atención educativa y ajustarla de acuerdo a las necesidades detectadas. En este sentido, es importante señalar la

experiencia de CAPEP en el análisis de casos por parte del equipo interdisciplinario, en el que destina un día a la semana para analizar los avances de la atención, ajustarla o replantearla, tal y como señala Dettmer et. al. (2002) en los pasos del trabajo colaborativo.

Del mismo modo, se observó que la maestra de apoyo no informa permanentemente a la directora de jardín. Esto se debe a que no existe un sistema de comunicación entre la maestra de apoyo y el equipo paradocente, ni de éstas, con la directora y maestras de grupo, causado problemas en la comunicación y por consiguiente en las relaciones interpersonales entre la USAER y el preescolar, y en la participación formal de ambos servicios en dicho programa. Esto indica que la necesidad de instrumentar reuniones periódicas en las que informe y programen actividades y se ventilen las necesidades y preocupaciones tal y como señala Dettmer, et al. (2002).

Equipo Paradocente

Las acciones oficiales y las acciones observadas que muestran la participación de la psicóloga y la trabajadora social USAER, se concentraron en la tabla 33.

Psicóloga

La participación formal, en relación a la atención educativa a padres de familia de todo el equipo paradocente señalada en la normatividad, indica que debe propiciarse la coordinación con el personal de USAER, orientaciones individuales y/o grupales a padres con la finalidad de integrarlos a la tarea educativa y que en el caso de la psicóloga esta indicación, la ha desarrollado en acciones como: orientaciones individuales y grupales y talleres a padres.

En relación a las orientaciones a padres de familia consisten en dar sugerencias de tipo educativo por escrito y que el padre de familia debe aplicar a su hijo. Sin embargo, para Castañeda (1989) al indicar cuáles son las funciones del psicólogo educativo en el área de EE, establece con claridad que se orientan al diseño de modelos y programas educativos especiales, en el que se cubre el diagnóstico, el tratamiento y la evaluación, lo que indica que las actividades que realiza la psicóloga, no están encaminadas al área educativa lo que refleja su orientación clínica.

En cuanto a los talleres a padres son un componente de la participación formal del todo el personal de USAER, los cuales se instrumentaron como estrategia de atención grupal a padres. En estos, toman lugar las maestras de apoyo y el equipo paradocente. Sin embargo, para los padres de los niños con discapacidad también significa participación. Lo que refleja, que los talleres también son una forma de participación formal de los padres de familia.

Tabla. 33

Acciones Oficiales y Observadas en la Participación de la Psicóloga y la Trabajadora Social de USAER

Equipo Paradocente Acciones Oficial	Psicóloga Acciones Observadas	Trabajadora Social Acciones Observadas
Padres	Padres	Padres
Participa con el personal del servicio en el proceso permanente sensibilización, dirigido a la comunidad escolar para favorecer el proceso de IE.	Brinda orientaciones y participa en los talleres para padres.	Brinda orientaciones y gestión de estudios médicos y aparatos ortopédicos.
Proporcionar en coordinación con el personal del servicio, orientaciones individuales y/o grupales a los padres de familia, con la finalidad de involucrarlos en la tarea educativa.		Realiza visitas domiciliarias. Participa en los talleres para padres.
Niños	Niños	Niños
Participa en el proceso de evaluación psicopedagógica con observaciones, entrevista a padres, registros y/o aplicación de instrumentos de evaluación en los casos que se requiera.	Participa en la evaluación psicopedagógica. Realiza observaciones, evaluación psicológica sólo a niños con DI y atención psicológica individual o grupal.	Participa en la evaluación psicopedagógica.
Maestras	Maestras	Maestras
Realiza observaciones en el aula regular para identificar los factores que dificultan la integración de los alumnos y aportar sugerencias a los docentes de grupo y de apoyo y aportar sugerencias a las docentes de grupo y de apoyo para enriquecer sus estrategias metodológicas.	Observaciones en el aula regular. Sugerencias a las maestra de grupo y maestra de apoyo. Participa en la evaluación psicopedagógica y diseño de la EAE.	Informa de niños atendidos por el área.
Participa con el maestro de grupo y el personal de USAER en la elaboración desarrollo y seguimiento de la EAE, aportando sugerencias.		

Acciones Oficiales y Observadas en la Participación de la Psicóloga y la Trabajadora Social de la Fuente: Orientaciones Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial Federalizados del Departamento de Educación Especial del estado de Veracruz. Ciclo escolar 2005 – 2006 (SEC, 2005) y por la psicóloga y trabajadora social de USAER.

En relación a los niños, la participación formal de la psicóloga consiste en realizar observaciones, evaluaciones y atención individual y grupal a los niños, tal y como se observa en la tabla 33. En relación a la evaluación, la participación formal de la psicóloga advierte la falta de criterios para determinar las NEE en los preescolares y de instrumentos de evaluación, adecuados y fiables que le permita conocerlas, por lo que, la forma de atención educativa, ha dificultado el diagnóstico diferencial de los niños y la intervención educativa de los mismos. Esto se debe, a que con el cambio

de modelo educativo, se dictaron nuevas instrucciones de tipo técnico para la integración sin determinar el enfoque teórico, lo que confundió y distorsionó la participación formal de los psicólogos. Sin embargo, como se comentó, esto refleja su formación clínica ya que no realiza acciones del ámbito escolar.

Del mismo modo, la participación formal de la psicóloga, ha presentado dificultades para determinar y establecer la DI en los preescolares, esto se debe a que con el enfoque educativo, se dejó de aplicar pruebas psicológicas y que en el ciclo escolar 2006 - 2007 las autoridades estatales retomaron ante la necesidad de precisar los diagnósticos. Sin embargo, sólo autorizaron el Terman, la Figura Humana y el Bender, para estos casos. No obstante éstas, no son suficientes ni las adecuadas para llegar a un diagnóstico diferencial y una evaluación integral precisa. Lo que coincide por una parte con Aclé (2007) en cuanto que se satanizó en los servicios de USAER el uso de las pruebas estandarizadas y por otra con López (2002), Campillo (2003), Porrez (2004) y Sosa (2004), en cuanto a que se da por hecho la existencia de las NEE en los niños sin un sistema de evaluación adecuado y sin criterios claros para el diagnóstico y determinación de las NEE.

En relación a las atenciones a los niños, la participación formal de la psicóloga es determinar el tipo de atención a partir de las necesidades del niño, sin embargo, no existen criterios normados que lo establezcan, ni tampoco un documento que lo señale. Esto se debe, a que no hay un documento que marque los procedimientos y especifique las acciones, formas de actuar, estrategias e instrumentos de evaluación, planeación y atención para la psicóloga y equipo paraprofesional. Esto muestra, que la participación de la psicóloga en la atención educativa de los niños, es no formal, ya que no aporta un diagnóstico preciso y veraz sobre el estado de las conductas y los aprendizajes de los niños y no proporciona un tratamiento puntual y diferenciado a partir de un programa educativo especial, a la medida de las necesidades de los niños.

De la participación formal de la psicóloga con las maestras de grupo se encontraron las observaciones en el aula y sugerencias a las maestras de grupo y de apoyo, mismas que se nota realiza la psicóloga, sin embargo, no se identificaron los criterios que utiliza para llevarlas a cabo, la forma en que se les da seguimiento, la sistematización de las sugerencias y el registro de la intervención, por lo que, la participación de la psicóloga con las maestras de grupo y maestra de apoyo, también se realiza en el ámbito de la participación no formal.

Por último, de la participación formal de la psicóloga con la maestra de apoyo y el equipo paraprofesional se identificaron en la normatividad dos acciones: participar en el proceso de evaluación psicopedagógica y en coordinación con todo el personal del servicio de USAER en la asesoría y seguimiento sistemático con la directora y maestras de preescolar.

En cuanto a la participación formal de la psicóloga en el proceso de evaluación psicopedagógica, se pudo identificar se realiza, pero se advierte que a la directora de

USAER, se le dificulta coordinar el trabajo. Esto se debe, a que el equipo parodocente no coincide ningún día en el jardín de niños dado que, no se ha asignado un día específico para realizar las evaluaciones psicopedagógicas, los análisis y seguimientos de los casos. Lo que retarda el proceso de evaluación, hasta medio ciclo escolar e influye en el seguimiento sistemático del informe psicopedagógico y de la EAE.

En relación a la participación formal de la psicóloga de trabajar en coordinación con todo el personal del servicio de USAER en la asesoría y seguimiento sistemático con la directora y maestras de preescolar, se observó que cada una de ellas lo realiza de manera aislada sin intercambiar, integrar y complementar opiniones y acciones, por lo tanto, sin coordinación y seguimiento. Esto muestra que el trabajo conjunto y colaborativo que señala el PNFEIE (SEP, 2002) no se ha logrado aun en esta USAER.

Finalmente, se puede señalar que la participación de la psicóloga en relación a la atención educativa a los padres, niños, directoras y maestras de preescolar, así como con el equipo parodocente, se da a nivel de participación no formal.

Trabajadora Social

La participación formal, en relación a la atención educativa a padres de familia como ya se señaló en el apartado de normatividad, debe coordinarse todo el personal de USAER, a través de orientaciones individuales y/o grupales a padres con la finalidad de integrarlos a la tarea educativa y que en el caso de la trabajadora social, esta indicación, la ha desarrollado a través de: orientaciones a los padres, visitas domiciliarias, las gestiones de estudios médicos y aparatos ortopédicos y los talleres para padres.

Estas actividades se dan después de la evaluación psicopedagógica y durante todo el ciclo escolar, a través de pláticas de sensibilización individual en las que, la trabajadora social, hace acuerdos y compromisos firmados por escrito con los padres a los que se les da seguimiento a través de las visitas domiciliarias. Todo esto es parte de la participación formal de la trabajadora social, sin embargo, al igual que la psicóloga, no cuenta con un documento que establezca los criterios de qué niño debe ser atendido en el área y de cómo llevarse a cabo la atención. A diferencia de la psicóloga, la trabajadora social sale de la institución hacer visitas domiciliarias, sin algún documento que la acredite a hacerlas, y en consecuencia, asegure y resguarde su integridad física.

En cuanto a la atención educativa a los niños, la participación formal de la trabajadora social reside en contribuir en la evaluación psicopedagógica, con la información resultado de las orientaciones a padres, pláticas de sensibilización y las visitas domiciliarias, como se ilustra en la tabla 33. Lo que indica que la trabajadora social participó formalmente en el programa de IE, aun y cuando se advirtió, la falta

de sistematización y seguimiento de la atención educativa y falta de trabajo colaborativo por parte de ella y de todo el equipo de USAER.

En este sentido, es importante reconocer que la trabajadora social, es psicóloga y se integró a esta área por la necesidad del servicio, sin capacitación en el área, pero ha buscado asesoría con trabajadoras sociales de formación, autocapacitándose a fin de conocer las funciones y actividades del área que le permita participar formalmente en el programa de IE.

Por lo que, la participación de la directora y las maestras de USAER en el programa de IE de preescolar, fluctúa entre lo formal y no formal, y, de forma aislada, sin advertir un sistema de trabajo conjunto y colaborativo, que facilite el proceso de atención educativa de los padres de familia, niños y maestros. Lo que refleja, falta de organización y orden en el funcionamiento y participación de los docentes de USAER, sin embargo, en estas condiciones la USAER sostiene el programa de IE en este jardín.

Por todo esto, se pudo percibir que el propósito del programa de IE que es el proceso que implica que los niños y los jóvenes con NEE asociadas a alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en las aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación que señala el PNFEIE (SEP, 2002), no se ha alcanzó en este preescolar durante el lapso del estudio.

4.5 Relaciones Interpersonales

Del análisis de todas las categorías se identificaron las relaciones administrativas y no administrativas de directoras, maestras, padre de familia y niños y se contrastaron con las relaciones esperadas, referidas en el PNFEIE (SEP, 2002).

Las relaciones esperadas en el proceso de IE, se refieren, al trabajo en conjunto en el que participan todos los involucrados de manera colaborativa, con ello se pretende que además pretende dar al personal una oportunidad de crecer como individuos y de fortalecerse como equipo de trabajo y de generar cambios en la organización de la escuela y en las prácticas del personal docente que impacten favorablemente al resto de alumnos. Sin embargo, la relación educativa que se estableció entre las docentes, padres de familia y alumnos en el marco de la IE en el ciclo escolar 2006 - 2007, generó algunas relaciones administrativas y no administrativas que influyeron en dicho proceso, en las que se identificaron, tanto situaciones positivas, como de conflicto que han facilitado o dificultado la puesta en marcha del programa de IE en preescolar. Así como, los vínculos que propiciaron las relaciones interpersonales administrativas y no administrativas de las docentes, padres de familia y niños que participaron en el programa de IE.

Por lo que, las relaciones interpersonales administrativas de las directoras, maestras, equipo paraprofesional, padres de familia y niños que participaron en el programa de IE

durante el ciclo escolar 2006 - 2007, se recuperaron a partir de analizar los vínculos técnicos y administrativos y; los no administrativos a través de los vínculos de tipo personal, afectivo y social, con la intención de comprender cómo se producen e influyen en el programa IE. Por lo tanto este contenido se presenta a partir de los siguientes dimensiones: (a) Relaciones administrativas y; (b) Relaciones no administrativas.

(1) Relaciones Administrativas

La directora del jardín expresó que mantiene relaciones de tipo administrativo con su personal docente y de intendencia. Estas relaciones se han visto afectadas con algunas maestras de acuerdo a su participación y señaló: *“hay estrellas y no tan estrellas que se destacan por sus estudios y por mantenerse actualizadas, hay a quien se le dificulta el trabajo pedagógico pero en general, hay compromiso de todas”*. Por el contrario, advirtió que se le ha dificultado las relaciones con el maestro de educación física que se niega a aceptar sugerencias por parte de la USAER, en cuanto a las adecuaciones curriculares para el niño con DMO argumentando: *“la educación física no tiene que hacer adecuaciones, eso le toca a las de Educación Especial”*, *“no puedo atender al grupo y al niño con DMO, sino entra a la sesión la maestra de grupo o la maestra de apoyo para que lo atiendan, de otra forma que se quede en su salón”* actitud que propició relaciones no administrativas no sólo entre la directora y el maestro de educación física, sino, entre éste y el personal de USAER, un ejemplo de ello, es que el maestro no asiste a las reuniones de USAER.

En cuanto a las relaciones administrativas de la directora de la USAER con el personal del jardín son de respeto y de aceptación del trabajo por parte de docentes, empero, con el maestro de educación física, como ya se comentó, ha sido imposible establecer algún tipo de vínculo laboral, dada la negativa de aceptar sugerencias para la atención educativa de los niños con discapacidad.

Para la directora de USAER, la relación que mantiene con la directora del jardín es de tipo administrativo, aunque afirmó: *“cuando se enoja... pierde objetividad en muchas cosas. Cuando se tranquiliza entiende muchas situaciones y podemos acordar, sin embargo, esos momentos son los que echan a perder el trabajo”*, por lo que, para la directora de USAER se han dificultado las relaciones administrativas con el preescolar y por lo tanto, se han visto afectadas la organización y participación del preescolar en el programa de IE.

Sin embargo, es importante señalar que existen relaciones interpersonales de tipo administrativas de la directora de USAER con su personal, así como con la directora y maestras del jardín. Un ejemplo de esto fue la coordinación que se dio entre ambos servicios, para la realización de las adecuaciones físicas del jardín, la adquisición de recursos para el equipamiento y los materiales de apoyo, lo que manifiesta que se es posible lograr relaciones administrativas entre los dos servicios y que éstas facilitan la participación.

En cuanto a las relaciones administrativas de la directora de USAER con las madres de familia, se dan a través de las entrevistas, las evaluaciones psicopedagógicas y los talleres para padres, lo cual se confirmó ya que las madres de familia de los niños con discapacidad señalaron: *“hace poco me mandó a llamar porque no le he hecho el estudio de la cabeza a mi hijo”*. Otra comentó: *“mi hijo quiere mucho a la directora de USAER”, “en los talleres para padres la veo y me pregunta cómo va la rehabilitación de mi hijo”*.

En relación a las maestras de grupo, coincidieron en afirmar que en relación a la directora del jardín, reconocen su trabajo al señalar: *“el jardín funciona bien porque está funcionando la dirección”* sin embargo, consideran que esto es posible gracias al personal del jardín al afirmar: *“esto se ha logrado gracias a que hay equipo de trabajo”*. Lo que sugiere que para ellas, el trabajo del jardín de niños se da en el marco de las relaciones administrativas y éstas se deben a la participación de todo el personal.

Una de ellas, piensa que las relaciones que se han establecido entre todo el personal del jardín son de tipo administrativo al señalar *“todas nos llevamos muy bien, dentro y fuera del jardín nos reunimos pero cuando hay trabajar, nos aplicamos al trabajo”*, sin embargo, para la otra, esta relación se advierte de tipo no administrativo al afirmar *“desde que llegué siento que me integre a mis compañeras, para mí el jardín es como mi familia, así las veo y me siento muy a gusto”*. Lo que indica que entre las docentes del jardín existen relaciones interpersonales administrativas y no administrativas que no influyen en las relaciones educativas, y por consiguiente en la participación formal en el programa de IE.

En cuanto a las relaciones administrativas de las maestras de grupo con las madres de familia de los niños con discapacidad, éstas se dan, ya que una maestra de grupo señaló: *“la mamá del niño con DI no vive en Xalapa, la que ve por el niño es la abuelita, ella participa en todas las actividades y a ella le doy la información y las tareas”*, la otra maestra afirmó: *“la mamá del niño con DMO, es muy dedicada al niño, yo no tengo problemas con ella porque es muy comprometida con las tareas”*. Lo que permite observar además, que las madres de familia que participaron en el programa de IE, también mantienen una relación de tipo administrativo con las maestras de grupo.

Las maestras de grupo consideran que con el personal de USAER mantienen relaciones administrativas. En cuanto a la directora de USAER, una de ellas señaló: *“la directora de USAER y yo nos frecuentamos somos amigas, ayer nos vimos en mi casa”*, mientras que la otra maestra de grupo afirmó: *“la directora de USAER, me gusta y reconozco su trabajo”*. Lo que refleja que las maestras de grupo mantienen relaciones interpersonales administrativas y no administrativas con la directora de USAER.

Para la maestra de apoyo y el equipo paradocente, las relaciones interpersonales del personal de USAER se dan a nivel administrativo y señalan que existe trabajo en

conjunto. Para la trabajadora social, el trabajo que desempeña la directora de USAER es primordial al señalar *“la USAER funciona gracias al liderazgo de la directora”*. Del mismo modo, para la maestra de apoyo la asesoría y el acompañamiento que le da la directora es importante ya que refirió: *“mi directora lee los expedientes y conoce los casos, sabe qué estamos haciendo y nos orienta”*, por su parte la psicóloga consideró que la relación con la directora de la USAER es de respeto a su trabajo y comentó: *“me da libertad de acción y si le pido ayuda me apoya”*. Esto es muestra de que existen relaciones administrativas entre el personal de USAER y que reconocen la participación formal de la directora.

Las relaciones interpersonales de la psicóloga y la trabajadora social con la directora del jardín y las maestras de grupo, consideran que han sido de respeto mutuo al señalar la psicóloga: *“cuando asisto a las observaciones al grupo me consultan sobre cómo manejar al niño con discapacidad o sobre otro caso”*; *“me piden sugerencias y las aceptan”*. La trabajadora social, por su parte expresó: *“he tenido apoyo por parte de la directora y de las maestras de grupo para hacer las visitas”*. Lo que manifiesta que entre el equipo paraprofesional y el jardín de niños existen relaciones de tipo administrativo, sin embargo, es importante resaltar la condición itinerante de la psicóloga y trabajadora social, que asisten una vez por semana al jardín, lo que impide el relacionamiento cotidiano con el personal del jardín, a diferencia de la maestra de apoyo que está permanentemente.

De las relaciones administrativas de la maestra de apoyo y el equipo paraprofesional con los padres de familia de los niños con discapacidad, se observó que se dan en mayor medida con la maestra de apoyo, ya que las madres de los niños integrados advierten esta relación al señalar: *“las tareas que nos dio la psicóloga para hacer en la casa, las estamos haciendo con él y si le han servido”*, otra mamá comentó refiriéndose a la trabajadora social: *“el otro día la señorita fue a la casa a hacer una entrevista para ver lo del estudio del niño”*, lo que refleja que existen relaciones interpersonales de tipo administrativo entre la USAER y la familia de los alumnos con discapacidad y que se dan más con la maestra de apoyo ya que es ella la que permanece en el jardín.

Es importante señalar que las relaciones interpersonales de la trabajadora social de USAER se extienden a otras instituciones, en las que se establecen con la finalidad de conseguir apoyo de tipo médico, educativo y rehabilitador.

La maestra de apoyo reconoce que ella ha contribuido a establecer relaciones no administrativas con la directora del jardín, con las maestras de grupo y equipo paraprofesional, al asumir: *“estoy acostumbrada a trabajar sola pues no teníamos equipo paraprofesional, se me olvida involucrar a todo el personal, lo que pasa es que yo me caso con los casos y siento que es mi trabajo y me olvido de involucrarlos. Esto es lo que no está funcionando en mí más que nada”*. Lo que refleja que la maestra de apoyo se le dificultó el trabajo colaborativo, lo que influyó además, en la participación de las maestras de grupo y el equipo de apoyo. Sin embargo, el trabajo individual que señala Acle (2007) en cuanto a que existe en las maestras de apoyo

una supuesta omnipotencia por resolver exitosamente la diversidad independiente de los recursos con los que cuenta.

En este sentido se puede decir, que en el programa de IE se establecen muchas relaciones interpersonales entre los dos servicios resultado de la organización y funcionamiento, los conocimientos, las percepciones y la participación que facilitan o impiden las relaciones administrativas de las directoras y maestras de preescolar y USAER y los padres de familia.

(2) Relaciones no Administrativas

La directora del jardín, como ya se señaló, tiene 15 años en el cargo, por lo que, las relaciones interpersonales que ha establecido con el personal han traspasado el ámbito administrativo, sin embargo, se pudo advertir que la directora del jardín tiene delimitados los dos ámbitos. Un ejemplo de ello es que la directora afirmó: *“saben que las apoyo en todo lo que me piden, pero el trabajo es el trabajo y no permito que abusen”*.

En cuanto a los padres de familia, afirmó que la relación que se ha establecido con ellos ha sido importante tanto en el funcionamiento del jardín como en la educación de sus hijos e indicó: *“la educación es un trabajo conjunto entre padres de familia y la escuela”*. Sin embargo, los padres de familia destacan que la directora del jardín *“es buena porque nos exige y a veces se enoja y es gritona”, “tiene muy bonito el jardín lo acaban de arreglar”, “si no llegamos a tiempo nos cierra la puerta y nos anota en la libreta, pero está bien para no abusar”*, actitudes que consideran los padres como cualidades necesarias para dirigir la escuela, pero, que impidieron establecer relaciones administrativas con ellos.

De las madres de niños con discapacidad, una de ellas señaló: *“con la directora del jardín la relación es como con todos”*, sin embargo, para otra *“la directora del jardín se ha mantenido al margen, la relación que yo tengo es con la directora de USAER”*. Lo que refleja que la directora del jardín de niños no estableció relaciones administrativas con las madres de familia de los niños con discapacidad.

En el contexto de la IE, como se señaló en su momento, las dos directoras no delimitaron previamente su territorio en relación a la organización, funciones y participación, lo que ocasionó desentendimiento y disgusto en la directora del jardín, dado que piensa que la directora de la USAER se toma atribuciones que no le corresponden, del mismo modo, le ha omitido información de las actividades en las que participan los alumnos integrados, un ejemplo de esto fue el siguiente comentario *“cómo es posible que un alumno de mi escuela participe en un evento y yo no esté enterada”*, por lo que, estas acciones propiciaron relaciones de tipo no administrativas.

Del igual manera, la directora de la USAER piensa lo mismo de la directora del jardín, al señalar que se toma atribuciones que no le competen como pedir

expedientes de los niños a la maestra de apoyo sin su autorización; toma decisiones sobre el personal de USAER y les niega salidas y dispone de las practicantes de la Licenciatura en Educación Especial de la normal, adscritas a la USAER, sin embargo, sobre esto la directora del jardín argumentó: *“la maestra de apoyo tiene la obligación de darme la información o el expediente cuando se lo pida”, “si hay algún problema que la directora de USAER me diga”*.

Del mismo modo, el que exista diferencias en el nivel de conocimiento y percepción entre las directoras influyen en las relaciones interpersonales de tipo administrativo ya que esto crea falsas expectativas sobre el programa de IE y las funciones de los servicios y en consecuencia en cómo participan en él, lo que contribuye a que se den relaciones no administrativas.

Por último, en relación a la participación, se observó que ambas directoras manejan un nivel diferente de participación que ellas mismas desconocen entre sí, lo que ha provocado participación no formal de los dos servicios y relaciones no administrativas entre las directoras, las maestras de preescolar y de USAER.

Las relaciones administrativas y no administrativas entre las maestras de grupo y la maestra de apoyo de USAER, iniciaron en el ámbito de la organización y la participación ya que las maestras de grupo no asistían a la evaluación psicopedagógica de los niños con discapacidad y al horario acordado con la maestra de apoyo para planear y realizar las adecuaciones curriculares.

Cabe señalar que ante la negativa de las maestras de grupo de hacer las adecuaciones curriculares, la maestra de apoyo las hacía y se las daba para que las aplicaran, acción que tampoco funcionó, ya que no las realizaban. En respuesta, las maestras de grupo molestas le insistían a la maestra de apoyo: *“cuándo vas a venir a trabajar las adecuaciones con los niños”, “las adecuaciones a mi no me sirven en papel”*, situación que dificultó la atención educativa de los niños integrados y desgastó las relaciones administrativas entre los dos servicios.

Las acciones que influyeron en las relaciones no administrativas entre la maestra de apoyo, la directora del jardín y las maestras de grupo, fueron que la directora le pidiera a la maestra de apoyo que cuidara a los grupos por ausencia de las maestras o que cuando la maestra de apoyo entraba al salón a trabajar con el niño integrado, la maestra de grupo se retirara y le dejara el grupo. Situación que se dio reiteradas veces, lo que generó con el tiempo molestia en la maestra de apoyo, incrementando el deterioro de las relaciones entre ellas, resultados que coinciden con los señalados por Ezcurra y Molina (2000) en cuanto a que se le atribuye a la USAER atender las necesidades generales de la escuela como suplir a las maestras regulares.

Como parte de estas relaciones no administrativas, la maestra de apoyo en el ciclo escolar 2006 - 2007 en respuesta a esta molestia, sin explicación alguna, no regresó más a los grupos y mando en su lugar a la practicante de la normal, a lo que señaló: *“con la participación de las practicantes de la Licenciatura de Educación Especial de*

la normal, se cubrieron estos espacios, ya que ellas tenían que instrumentar un programa de atención en grupo, por lo que mi trabajo fue tutorarlas". Acción que muestra que entre estas docentes existen relaciones administrativas en las que ya se percibe agresividad pasiva de ambas partes, al perjudicar el trabajo entre ellas e influir en el programa de IE. Esto se debe a que como señala Dettmer, et al. (2002), no se siguen los pasos del trabajo colaborativo sobre todo el punto relacionado con identificar preocupaciones en equipo y ventilar las frustraciones para llegar a acuerdos a fin de generar soluciones.

Una maestra de grupo señaló que no hay nada personal con la maestra de apoyo y afirmó: *"el que me diga que sí o que va a venir al salón y no lo haga me molesta mucho y ha ocasionado muchos problemas y fricciones"*, otra comentó en relación a la psicóloga y la trabajadora social: *"hemos tenido roces porque no vienen por los niños o porque no sé que hacen con él, a mi no me informan nada, sólo se lo llevan al salón de USAER"*. Esto muestra que la falta de comunicación, orden y organización en las funciones, influye en las relaciones administrativas que se establecen entre los servicios y no se consiguen las relaciones esperadas señaladas en el PNFEIE (SEP, 2002).

Es importante señalar que mientras la directora y las maestras de preescolar, tengan la percepción de que el servicio de USAER no les apoya, las relaciones administrativas estarán dañadas. Por otra parte, el que existieran diferentes conocimientos y percepciones, sin un sistema de comunicación entre las maestras de preescolar y USAER, crearon falsas expectativas en las maestras de preescolar sobre la participación de la USAER, causando dificultades entre los dos servicios, deteriorando las relaciones administrativas hasta transformarlas en relaciones no administrativas. Lo que dificultó la participación del preescolar en el programa de IE y el trabajo colaborativo entre ambos servicios e impidió conformarse y fortalecerse como equipo de trabajo y generar cambios en la organización de la escuela, en las prácticas de las docentes tal y como señala el PNFEIE (SEP, 2002).

Cabe señalar que mientras se realizaba este documento, la directora de USAER en plática informal informó que la relación con el preescolar se deterioró a tal grado que fue insostenible, por lo que, la USAER se cerró en el ciclo escolar 2008 – 2009, resultado de no haber delimitado el territorio, las funciones y la participación formal de todas las docentes del programa de IE, tal y como señalan Dettmer, et al. (2002).

Con esto se finaliza el análisis y la discusión de las relaciones existentes entre los elementos del currículo y los participantes en el programa de IE en preescolar a partir de las cinco categorías de análisis y sus dimensiones. Lo que da cumplimiento a los objetivos particulares planteados.

CONCLUSIONES

Este estudio constituyó un acercamiento al programa de integración educativa en preescolar. Pretendió conocer la realidad y comprenderla desde sus actores, por lo que, las siguientes reflexiones podrían considerarse propuestas que podrían guiar otros trabajos de investigación y promover algunos cambios en el programa de integración educativa y la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad en preescolar, sin embargo, las conclusiones que se presentan en este apartado deben interpretarse como tentativas y no generalizables al verse circunscritas a un espacio particular.

México desde 1994 atendiendo a los acuerdos de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1995) ha ido instrumentando las bases legales y de operación que justifiquen la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad (SEP, 1994a, 1994b, 2002, 2006b; García Cedillo et. al., 2000; Ley general de educación 1993; Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación 2007). Por lo tanto, como política educativa la integración educativa ha ido concretándose curricularmente sobre la marcha.

La integración educativa se fundamenta en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza, con los cuales busca lograr el respeto a la diversidad y el derecho a la educación de todos los niños, valores universales pronunciados en la Declaración de Jomtiem (UNESCO en 1990). Para alcanzar dichos principios y atender a la diversidad en el ámbito de la Educación Especial en México se reorientaron los servicios desde 1994, los servicios de las USAER fueron los encargados de operar éstos valores y principios a través del trabajo conjunto y colaborativo entre los docentes de Educación Especial y el maestro regular tal y como lo señala dicho programa.

En el estado de Veracruz, las USAER como en todo el país, iniciaron las actividades en 1994 tendientes a lograr la integración educativa en el nivel de educación primaria. En Xalapa, es apenas siete años después, durante el ciclo escolar 2001 – 2002 cuando comenzó a operacionalizarse la integración educativa en preescolar a partir del interés de algunos equipos de USAER por atender oportunamente a la población con requerimientos especiales que no estaba siendo atendida y emprender así la integración social y el desarrollo de las habilidades adaptativas de los menores antes de su ingreso a la escuela primaria, énfasis especial se puso sobre todo en los niños que presentaban discapacidad intelectual.

No obstante, los jardines de niños no estaban preparados ni física, ni profesionalmente para recibir a los niños con discapacidad, así como tampoco a las maestras de apoyo en sus aulas. De esta forma, se inició el programa de integración educativa sin la infraestructura requerida para la integración de los niños con discapacidades, como por ejemplo la intelectual o la motora. Como resultado, al inicio de la instrumentación del programa de integración educativa, los padres de familia, maestras de preescolar y las de la USAER, de manera conjunta generaron

recursos para construir las rampas, adecuar un baño y adquirir sillas de ruedas y materiales didácticos. Es en este contexto, que se llevó a cabo este estudio, durante el segundo semestre del ciclo escolar 2005 – 2006 y todo el ciclo escolar 2006 – 2007.

Es necesario señalar que derivado del análisis de toda la información recabada, se comprende que el programa de integración educativa es un modelo de intervención educativa cuya base está en la organización de los servicios de apoyo a la integración. Se fundamenta en la intervención directa en el aula de apoyo y en el apoyo especializado al interior del aula regular. No obstante queda claro que la SEP no establece la orientación teórico-metodológica para la intervención educativa: evaluación, planeación y adecuaciones curriculares en el preescolar, lo que ha tenido como resultado que se instrumenten diferentes prácticas educativas por parte de los servicios de USAER. Desde este planteamiento se estipulan las conclusiones de los hallazgos que se presentan a continuación a partir de las cuatro preguntas iniciales de investigación que guiaron el estudio.

(1) Influencia de los elementos internos del currículo (planeación, evaluación y adecuaciones curriculares) y externos (normativos, organizativos, económicos y humanos) en el programa de integración educativa en preescolar

En relación a la normatividad se encontró que aún cuando el jardín de niños y la USAER contaban con lineamientos normativos específicos para preescolar y Educación Especial, ambas instancias los desconocían. Los documentos normativos de preescolar no consideraban en su organización y funcionamiento al programa de integración educativa, a diferencia de los documentos de la USAER, que planteaban una función regulatoria en la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Especial y la integración educativa. Estos señalan no sólo las funciones de la USAER y sino también las de sus docentes en las acciones concretas que deben realizar. No obstante, no se especifica cómo realizarlas ni cómo debe establecerse la articulación entre las maestras de USAER y regular. Tampoco se proponen las formas en que ha de llevarse a cabo la intervención educativa y el manejo de estrategias específicas para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Estas diferencias en la normatividad de preescolar y en la de la USAER, constituye un factor que ha propiciado que la USAER genere sus propias formas de organización, funcionamiento e intervención educativa en preescolar y diseñe instrumentos de evaluación, planeación y adecuaciones curriculares de forma independiente de la normatividad del preescolar.

En cuanto a la evaluación se encontró que las maestras de preescolar y la maestra de apoyo de USAER no contaban con instrumentos oficiales de carácter nacional o estatal que se hubieran validado y, en los que se pudiesen establecer los niveles de adquisición de las competencias del niño preescolar. Del mismo modo, la psicóloga utilizaba para evaluar, tests como la escala de Inteligencia de Terman, la prueba de la Figura Humana y el test de Bender, sin que éstos sean las suficientes ni los más

adecuados para detectar y determinar las necesidades educativas especiales, lo que ha dado como resultado que sin un sistema de evaluación y diagnóstico adecuados se diera por hecho la existencia de una necesidad educativa especial.

En la planeación que la maestra de grupo llevaba a cabo no se proponían actividades específicas para el niño integrado, sobre esta planeación general, la maestra de apoyo tenía que desarrollar las adecuaciones curriculares para los niños integrados y brindar así la atención educativa a los niños que presentaban alguna discapacidad.

Al llevar a cabo las evaluaciones psicopedagógicas se pudo observar que participaba todo el equipo de USAER pero sin que se involucraran las maestras de preescolar. Por lo tanto, era la USAER la instancia que tomaba decisiones, acuerdos y compromisos para la atención educativa de los alumnos. Empero, en el transcurso del ciclo escolar se olvidaban de los acuerdos y decisiones, por lo que la atención educativa, el seguimiento de la evaluación psicopedagógica y la estrategia de apoyo específico lo realizaba sólo la maestra de apoyo, sin que colaboraran las maestras preescolar, la USAER y los padres de familia de los niños con discapacidad. Esta manera de organizar y funcionar dejó al descubierto la ausencia del trabajo colaborativo entre el preescolar y la USAER aunado a la falta de espacios para analizar, discutir, evaluar, planear, adecuar y llevar a cabo la atención educativa de manera corresponsable, tal y como señala el PNFEIE (SEP, 2002; SEP, 2006b). Al mismo tiempo evidenció, lo que ha sido encontrado por otros autores en el nivel de educación primaria que la planeación, la evaluación psicopedagógica y las adecuaciones curriculares no siempre cumplen su función, por lo que no se logran los objetivos propuestos en el programa de integración educativa (López 2002, Porrez 2004, Pedraza 2009).

Otros aspectos que afectan el logro del programa de integración educativa se encuentra en el rubro de los recursos humanos y económicos. En relación a los primeros, se encontró que la USAER inició el servicio en preescolar sin el equipo paraprofesional completo, éste se fue conformando sobre la marcha hasta el ciclo escolar 2007 – 2008; no obstante, la intervención educativa en el ciclo escolar 2005 – 2006 se inició sin los estudios del área de trabajo social y de comunicación. A la llegada de nuevos integrantes, la USAER tenía que reorganizar el horario, las funciones y el espacio en el aula de apoyo. Además, cabe resaltar que ninguna de las maestras de la USAER contaba con experiencia en preescolar y en adición con especialidad en alguna discapacidad. Por lo que, la movilidad del personal y la falta de personal capacitado son otros factores impiden el logro cabal de los objetivos del programa de integración educativa.

En cuanto a los recursos económicos, era evidente que los docentes de la USAER son quienes gestionan los recursos económicos para el mantenimiento de la misma USAER y adquirir el material de papelería necesario para llevar a cabo las evaluaciones y conformar los expedientes. Se llevan a cabo cooperaciones voluntarias entre las docentes de preescolar y de USAER para pagar los estudios

neurológicos de los alumnos con discapacidad intelectual que no tienen recursos o de aparatos de ortopedia como sillas de ruedas y estabilizadores para los alumnos con discapacidad motriz. También se establecen vínculos y canalizaciones con instituciones médicas para todos los alumnos que participan en el programa de integración educativa. Cabe señalar que las actividades relacionadas con recursos económicos, no están normadas en los documentos tanto del preescolar como de la USAER, y lo que el PFEEIE ofrece a los estados cada ciclo escolar no son suficientes. Por todo esto, se considera que estas actividades distrajeran, interrumpieron y retrasaron la intervención educativa de las maestras de la USAER, quienes deben ocupar parte de su tiempo en ver la manera de obtener los recursos para poder operar conforme a lo planeado.

De lo anterior se desprende que el programa de integración educativa de la USAER en este preescolar se realizó sin contar con los recursos humanos suficientes ni con el perfil profesional especializado, a lo que se añaden los recursos financieros y materiales insuficientes, situaciones que de hecho han sido identificadas en las evaluaciones oficiales del PNFEIE 2002 y 2007 (SEP, 2002; SEP, 2008) y en estudios independientes como el de Ezcurra y Molina (2000).

En síntesis, estos hallazgos muestran la manera en que los elementos externos al programa de integración educativa influyen sobre los elementos internos del currículo, pues, el programa de integración educativa en éste preescolar se está instrumentando con lineamientos normativos que carecen de un enfoque teórico, que son imprecisos en la organización, funcionamiento e intervención educativa de los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y sin los recursos económicos, materiales y humanos necesarios. No obstante, cabe enfatizar el compromiso del equipo de la USAER que ha diseñado sus propias formas de instrumentar el programa de integración educativa en preescolar así como gestionar sus propios recursos para lograr los objetivos de dicho programa.

(2) Conocimientos y percepciones de los actores del programa de integración educativa en preescolar

Los resultados revelaron que los conocimientos que las maestras del preescolar, de USAER y las madres de familia poseen en relación a los conceptos de necesidades educativas especiales, discapacidad, USAER e integración educativa son diferentes. Así en relación al concepto de necesidades educativas especiales y discapacidad, fue evidente la inconsistencia y ambigüedad en la concepción de los términos entre las maestras, lo cual a su vez es resultado de los diversos conceptos que han señalado en los documentos normativos de la SEP que definen a las necesidades educativas especiales relacionadas al niño y las que están relacionadas a los recursos y a los apoyos (SEP, 1994b, 2000, 2001, 2006a, 2006b; SEC 2005; SEV 2008). Por contra las madres de familia, aun y cuando no fueron informadas por la USAER, expresaron que a los niños con necesidades educativas especiales, se refiere a los menores que presentan una discapacidad y que ésta es una dificultad física o intelectual que no es visible, pero en cualquiera de los casos, requiere la

ayuda de la USAER. Esto además dejó al descubierto cómo las madres de familia de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad se ven en el programa de integración educativa en el que participan.

Como se indicó anteriormente, al llevar a cabo el análisis de los documentos emitidos por la misma SEP pone de manifiesto que la inconsistencia y ambigüedad en la concepción de los términos necesidades educativas especiales y discapacidad, es propiciada por la misma SEP (1994b, 2000, 2002, 2006b), la SEC (2005) y la SEV (2008). Lo cual obedece a que la SEP publica nuevos documentos normativos, sin considerar si los conceptos anteriores se mantienen o se sustituyen por los nuevos, es así que se encuentran varias definiciones sobre los conceptos de necesidades educativas especiales y de discapacidad en uso. Asimismo, se encontró que los documentos estatales publicados por la SEC y la SEV, no retoman los conceptos de los documentos nacionales de la SEP, sino que propone los propios, lo que dificulta aún más la claridad de los conceptos de necesidades educativas especiales, discapacidad, USAER e integración educativa, lo que en consecuencia afecta los procedimientos de evaluación e intervención de la población a la que se refiere. Cabe señalar que esta confusión en los términos fue detectada en la primera evaluación oficial que se hizo del programa de integración educativa en 2002 por el PNFEIE, ésta fue analizada de nuevo en el PNFEIE de 2007, en el que incluso se puso de manifiesto que ello afectaba la adecuada relación entre la escuela regular y la USAER, de aquí que puede plantearse que sin una formación en el ámbito de Educación Especial del personal de las USAER como fue encontrado en este estudio ¿cómo serán establecidas y evaluadas las necesidades educativas especiales o las problemáticas no visibles como la discapacidad intelectual? y por ende ¿cómo se atenderán?

Por otro lado, en relación al concepto de integración educativa los datos mostraron que entre las maestras de preescolar, las de USAER y las madres de familia existe una multidimensionalidad en el uso del término relacionada a lo pedagógico, lo ideológico, lo organizacional y lo político de la integración educativa (Barraza, 2001). Por lo que se considera que las concepciones sobre integración educativa que tienen las maestras y madres de familia influyeron en cómo imaginan, se ubican y participan en el programa de integración educativa. Estos resultados, evidencian que los diferentes conocimientos que las maestras de preescolar y de la USAER poseen acerca de los conceptos de necesidades educativas especiales, discapacidad, USAER e integración educativa influyen en cuanto a:

- La población que debe ser atendida.
- La identificación y detección, de los niños con necesidades educativas especiales y discapacidad.
- La organización, funcionamiento y participación de las maestras de preescolar y USAER.
- Los criterios para ubicar a las necesidades educativas especiales y a la discapacidad en los documentos estadísticos.

- La información y atención que se les proporciona a los padres de familia y maestros.

A lo anterior se añade el hecho de que las maestras tanto de preescolar como de la USAER que participan en el programa de integración educativa, no tienen una concepción única sobre necesidades educativas especiales, discapacidad, USAER e integración educativa, por lo que, la existencia de múltiples concepciones, interpretaciones y usos de estos términos, es lo que influye en la percepción que se tiene sobre el programa de integración educativa en el que participan, como ha sido encontrado en estudios llevados a cabo en el nivel de primaria (Ezcurra y Molina, 2000, Barraza 2001).

Respecto a la percepción que las maestras y madres de familia tiene sobre el programa de integración educativa, se encontró que las maestras de preescolar y las de USAER coinciden en que el programa en el que participan ha traído beneficios para los niños, padres de familia y las mismas maestras, sin embargo, reconocen que el programa integración educativa no ha cumplido el total de sus objetivos o sólo lo ha hecho parcialmente, pues se enfatiza que sólo se consiguió integrar socialmente a los menores. En contraste, las madres de familia consideraron que era importante que los niños con discapacidad asistieran al jardín de niños y que además estuviera la USAER en preescolar. Ellas piensan que el programa de integración educativa ha logrado su propósito, pues la integración educativa es un acto de justicia, de democracia y de no discriminación para sus hijos (ONU, 2009). Al igual que sus madres, se encontró que los niños con discapacidad perciben los beneficios de la integración educativa y saben que la USAER los apoya. Del mismo modo que lo hacen los adultos, los niños sin discapacidad, sólo identifican a la discapacidad visible como la discapacidad motriz, no los rechazan y los integran.

Estos resultados coinciden con otros hallazgos que han puesto en evidencia la diferencia entre las maestras regulares y las de USAER, al no atender el principio de individualización de la enseñanza (Ezcurra y Molina 2000, López 2002, Campillo 2003, Porrez 2004, Sosa 2004, Pedraza 2009). No obstante, en el nivel preescolar estos resultados revelaron además las percepciones que las maestras de preescolar y de USAER tienen sobre el programa integración educativa en el que participan:

- La integración educativa fue instituida sin el consenso de las maestras de educación regular.
- No estaban preparadas para atender a los niños con discapacidad.
- Existen dificultades en la aplicación del modelo integrador y consideran mejor el modelo anterior.
- El éxito del programa está en la voluntad y compromiso de las personas que participan en él.
- La USAER no está capacitada para asesorar a las maestras de preescolar y para atender a los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

- No basta la capacitación es necesario que los docentes desarrollen el sentido común y actitudes.

Se coincide con otros autores en que, estas percepciones surgen por un doble discurso que existe sobre el programa de integración educativa; en este caso, entre las maestras de preescolar y de la USAER (Mares, 2005, Acle, 2007, Pedraza 2009). En síntesis, al igual que sucede en los estudios llevados a cabo en el nivel primaria, los diferentes conocimientos y percepciones que tienen los que están inmersos en la instrumentación del programa de integración educativa, influyen en cómo lo conciben y, por consiguiente, en cómo participan en él y lo llevan a la práctica en la escuela y en las aulas (Ezcurra y Molina 2000, Barraza 2001, Osnaya 2003, Mares 2005).

(3) Participación de los actores en el programa de integración educativa en preescolar

Puede señalarse que la participación de las maestras de preescolar y de USAER en el programa de integración educativa, fluctúa entre lo formal y no formal. Sobresale de entre otros aspectos, que tanto las maestras de preescolar como las de USAER llevaban a cabo su labor de forma aislada, sin un sistema de trabajo conjunto y colaborativo, sin organización que mostrara orden en el funcionamiento y participación de los docentes de USAER y que facilitara el proceso de atención educativa de los padres de familia, niños y maestros.

Pese a estas condiciones, la USAER sostuvo el programa de integración educativa en este jardín de niños. No obstante, las actividades relacionadas a la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, recayeron en la maestra de apoyo. A pesar de los esfuerzos de la maestra de apoyo y del equipo de USAER, no consiguieron que las maestras de preescolar participaran formalmente en el programa de integración educativa lo que coincide con otros estudios llevados a cabo en el nivel primaria, tanto a nivel oficial (SEP, 2002; SEP, 2008) como no oficial (Klinger y Todd 1995, Ezcurra y Molina 2000, López 2002, Campillo 2003, Porrez 2004, Sosa 2004). Puede considerarse que la causa de estos resultados obedece a la falta de:

- Aclaración y definición del enfoque teórico – metodológico que sustenta el programa de integración educativa.
- La manera en que debe realizarse la puesta en común de las concepciones sobre necesidades educativas especiales, discapacidad, USAER y, sobre todo de integración educativa.
- Un conocimiento preciso sobre cuál es el funcionamiento del preescolar y cuál el de la USAER dentro de él, sobre el que se realice la delimitación de las funciones de ambos servicios.
- Criterios claros para detectar y determinar las necesidades educativas especiales.

- Un sistema de evaluación confiable.
- Una intervención educativa orientada y definida.
- Una participación formal de todos los docentes involucrados en la integración educativa en las evaluaciones psicopedagógicas, planeaciones y adecuaciones curriculares de los niños que lo requieran.
- Un trabajo colaborativo y comprometido entre preescolar y la USAER.

En síntesis, respecto a cómo se establece la participación entre maestras del preescolar y de la USAER los resultados mostraron que ésta no ha sido adecuadamente establecida, en parte, por las diferentes concepciones y percepciones acerca de la misma integración educativa. Consecuentemente, el propósito del programa que implica que los niños con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en las aulas y escuelas regulares, en este caso del preescolar, y reciban los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación, no se logró del todo en este preescolar. No obstante, cabe señalar que este programa de integración educativa en preescolar en particular, inició de forma paralela la implantación del programa de educación preescolar 2004 lo que implicó un doble ajuste de las participantes, esto es, por un lado al logro de los objetivos del nuevo curriculum y, por otro, a la adaptación del programa de integración educativa al nivel de preescolar.

(4) Relaciones entre los actores en el programa de integración educativa en preescolar

Si bien en términos generales los datos recabados muestran que las relaciones administrativas pueden ser las adecuadas entre las maestras de preescolar y de la USAER, también es cierto que éstas se pueden deteriorar debido a los siguientes factores que fueron observados:

- El desconocimiento de las funciones de preescolar y la USAER.
- El no haber delimitado al inicio del programa de integración educativa las funciones de todos los participantes.
- Desorden en la organización y el funcionamiento de la USAER.
- La carencia de un sistema de comunicación adecuado y fluido entre el preescolar y la USAER.
- La falta de un espacio y de un tiempo para poder analizar, discutir, evaluar, planear, adecuar y llevar a cabo la atención educativa de manera conjunta y corresponsable.

Lo anterior ha dado como resultado la presencia de dificultades en la participación formal de la USAER en este preescolar, lo que generó relaciones administrativas de tensión y conflicto, hallazgo que también ha sido reportado en estudios llevados a cabo en la educación primaria (Ezcurra y Molina 2000, Osnaya 2003, Mares 2005). Otros de los factores que intervinieron en las problemáticas de tipo administrativo del

programa de integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad en preescolar fueron:

- Documentos normativos imprecisos en las formas de organización y funcionamiento de la USAER y en la intervención educativa de los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.
- Ausencia de instrumentos de evaluación confiables y válidos para la población.
- Ausencia de un trabajo colaborativo entre preescolar y USAER normado administrativamente.
- Coherencia entre la planeación, la evaluación psicopedagógica y las adecuaciones curriculares con lo estipulado administrativamente.
- Múltiples concepciones, interpretaciones y usos de los términos necesidades educativas especiales, discapacidad, USAER e integración educativa.
- Recursos humanos insuficientes y no siempre capacitados en el campo de la Educación Especial.
- La constante movilidad del personal.
- Recursos financieros y materiales insuficientes.
- Participación formal aislada.
- Relaciones administrativas y no administrativas de tensión y conflicto.

Cabe señalar que la presencia de factores como los anteriores, surgen en gran medida, por la manera en que los docentes han vivido la imposición del programa de integración educativa que ha sido vivido como de decreto (Mares, 2005). No obstante lo cual, en cada uno de sus ámbitos los docentes, en particular los de la USAER pretenden cumplir con los objetivos de dicho programa independientemente de las condiciones en que se encuentren.

El estudio que aquí se presenta, es relevante en la medida en que aporta información valiosa en relación a: (1) la información documental obtenida sobre la Educación Especial y la integración educativa en preescolar en el estado de Veracruz y Xalapa y que permitió, reconstruir el contexto histórico de la Educación Especial en el estado de Veracruz de 1979 a 1994 y la reorientación de los servicios de Educación Especial y su evolución de 1994 a hasta la fecha. (2) Si bien, otros estudios, caracterizan la manera en que se estaba instrumentando el programa de integración educativa en educación primaria (Ezcurra y Molina 2000, López 2002, Porrez 2004, Aclé 2007, Pedraza 2009) y en preescolar (Campillo 2003, Sosa 2004), ninguno de estos estudios tuvo como marco el programa de educación preescolar 2004 y no tuvieron como propósito el de determinar los factores que están interviniendo en el momento de la instrumentación del programa de integración educativa en el preescolar regido por el programa de 2004. (3) En este sentido este estudio recupera la historia de un caso concreto del trabajo conjunto entre el jardín de niños y la USAER, así como muestra en un caso concreto cómo se ha constituido en la práctica educativa el modelo integrador. Información con la que se pretende contribuir al estado del conocimiento de la Educación Especial y específicamente de la integración educativa en preescolar.

Por lo tanto, con esto, se da cumplimiento al objetivo general de esta investigación.

Cabe señalar que este estudio considera la viabilidad del modelo integrador, con base en los resultados obtenidos lo que se cuestiona es cómo se ha implantado el programa de integración educativa en el nivel del preescolar. Es evidente que existen diferencias entre el discurso y la práctica de la integración educativa, que la falta de enfoque teórico dificulta la intervención educativa y mantiene desorientados a los maestros y a los servicios de Educación Especial. Sin embargo, en el caso estudiado resalta el hecho que el programa de integración educativa no está promoviendo el desarrollo y aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, quienes sólo se están beneficiando de la integración social. En contraposición al discurso del PNFEIE (SEP, 2002; SEP 2006b) este jardín de niños no se ha beneficiado de este programa porque: (1) no ha logrado ser un jardín de niños integrador; (2) las maestras de preescolar no han modificado sus prácticas educativas y organización; (3) se continúa sin criterios claros para la inscripción, acreditación, certificación, egreso y dispensa de edad de los niños con discapacidad; y; (4) las maestras de preescolar no han modificado la actitud ante la discapacidad.

Si se parte de la base de la importancia que tiene en el campo de la Educación Especial atender tempranamente cualquier problema que pueda afectar su desarrollo posterior, no basta que los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad estén integrados socialmente en el jardín de niños, es necesario repensar el propósito del programa de integración educativa y desarrollar formas que permitan en ese ambiente promover el desarrollo y aprendizaje de los niños integrados. Para ello, es necesario se haga una revisión minuciosa de los documentos normativos de Educación Especial, se defina con mayor claridad el enfoque que sustenta el modelo integrador, se definan con base en la literatura especializada la caracterización de las necesidades educativas especiales y los diferentes tipos de discapacidad, con el objeto de llevar a cabo evaluaciones e intervenciones apropiadas a las dificultades reales de los menores, ello facilitará a su vez definir las funciones de las USAER y cumplir de mejor manera los objetivos de la integración educativa. Todo lo cual contribuirá a establecer:

- El funcionamiento, organización y participación articulada entre las maestras de preescolar y las de la USAER.
- Los criterios claros para detectar y determinar las necesidades educativas especiales de los niños en preescolar.
- Los criterios claros de inscripción, acreditación, certificación, egreso y dispensa de edad de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad integrados en preescolar.
- Un sistema de comunicación y participación formal entre las maestras de preescolar y USAER que promueva el trabajo conjunto y colaborativo.
- Los mecanismos para el seguimiento de los casos de alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad que participan en el programa de integración educativa.

- Las actividades a través de las que se oriente a los padres y se solicite su participación activa en la educación de su hijo, tal como lo estipula el artículo 41 de la Ley de Educación (1993).

Al considerar que el presente estudio es de corte cualitativo y por lo mismo los resultados no son generalizables, algunas líneas de investigación a futuro que coadyuvarían a mejorar los procesos de la integración educativa serían:

- Estudios afines en el que se amplíe la muestra a los jardines de niños que atiende una USAER de preescolar.
- Estudios comparativos entre dos servicios de USAER y preescolar.
- Estudios de seguimiento de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad en educación primaria y secundaria.
- Instrumentar programas de intervención educativa a niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad en preescolar.
- Instrumentar propuestas de innovación educativa que promuevan el diseño de instrumentos de evaluación que determinen las necesidades educativas especiales en preescolar.
- Instrumentar propuestas de innovación educativa que promuevan el desarrollo de estrategias didácticas para la atención de las necesidades educativas especiales y la discapacidad en preescolar.
- Instrumentar propuestas educativas sobre el trabajo conjunto y colaborativo entre el preescolar y la USAER.
- Instrumentar programas de participación de los padres de los menores integrados.

En relación a los alcances de esta investigación, son extensos, las conclusiones de ésta, reflejan la complejidad del programa de integración educativa en el nivel de preescolar, y de la participación de los diferentes actores involucrados en él. Por lo que, los resultados podrían ser tomados en cuenta para (1) mejorar la instrumentación del programa de integración educativa en preescolar y la intervención educativa: evaluación, planeación y adecuaciones curriculares; (2) mejorar el funcionamiento, la organización y las formas de participación formal entre las maestras de preescolar y USAER; (3) promover el desarrollo de estrategias de enseñanza que modifiquen las prácticas educativas tradiciones existentes. Con todo esto se espera que los resultados de esta investigación sean tomadas en cuenta por las autoridades educativas de Educación Especial de la SEP y la SEV del estado de Veracruz.

Por todo lo señalado, se considera que esta investigación contribuye a: (1) recuperar la historia concreta del trabajo entre el jardín de niños y la USAER y cómo se ha constituido la práctica educativa en este modelo de atención a partir de sus actores; (2) identificar las necesidades que presenta el programa de integración educativa en preescolar y se proponen algunas sugerencias de transformación para su mejora; (3)

generar algunas líneas de investigación o selección de algunos temas de estudio; (4) contribuir al conocimiento de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad en preescolar; (5) aportar evidencia empírica para caracterizar la integración educativa en preescolar en Xalapa y; (6) contribuir al estado del conocimiento de la Educación Especial en preescolar en México.

De entre las limitaciones de este trabajo se identificaron: (1) como ya se señaló, no es un estudio generalizable, pero, tal vez transferible a otros contextos de preescolar similares en zona urbana, además de que sienta las bases para estudios posteriores y; (2) fue realizado en una sola escuela. Sin embargo, éste último, más que una limitación fue un beneficio ya que permitió una relación más cercana con los actores y tiempo más prolongado de observación en el campo de trabajo.

REFERENCIAS

- Acle, T. G. (1995). La Educación Especial y sus necesidades en las áreas de evaluación, intervención, prevención e investigación (p. 14 – 50). En Acle, T. G. (Editora) (1995). *Educación Especial. Evaluación, intervención, investigación*. México: UNAM.
- Acle, T. G. (2007). *La exclusión de la inclusión*. Ponencia del IX Congreso Nacional de Investigación educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México: COMIE.
- Ainscow, M., Booth, T. y Vaughan, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-OREALC/ CSIE (Centre for studies on inclusive education1) www.eenet.org.uk/.../Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf : Santiago de Chile. 17/ago/10.
- Arnaiz S. P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Barraza M. Arturo (2001). *Discusión conceptual sobre el término “integración escolar”*. www.Psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/atbarra02.htm. México: Universidad Pedagógica de Durango. Consultado 12/abr/07.
- Blanco G. R. (2005). *Hacia una escuela para todos y todas*. [www.innovemosdoc.cl/diversidad-equidad/.../hacia una escuela.pdf](http://www.innovemosdoc.cl/diversidad-equidad/.../hacia-una-escuela.pdf) UNESCO: Chile. Consultado 17/ago/10.
- Castañeda, Y. M. (1989). Perfil de egreso deseable en la psicología educativa. En J. Urbina (com.) *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional, perspectiva* (p. 301 – 314). México: UNAM.
- Campillo, N. H. (2003). *La práctica docente y la integración educativa en el nivel preescolar con niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales*. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Delors J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: UNESCO - Santillana.
- Dettmer, P., Thourston L. P. y Dick, N. (2002). *Consultation, collaboration and teamwork. For students with special NEEDs*. USA: Allyn and Bacon.
- Diario Oficial de la Federación (2002). *Decreto: educación preescolar obligatoria*. Salón de sesiones de la comisión permanente del Honorable Congreso de la Unión. 15 de mayo del 2002. Senador Diego Fernández de Cevallos Ramos,

Presidente.- Diputado Manuel Añorve Baños, Secretario.- Rúbricas. México: 12 de noviembre del 2002.

Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo Número 422 por el que se emiten: las *reglas de operación 2008 del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Secretaria de Educación Pública: Josefina Vázquez Mota 30 de diciembre del 2007.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.

Ezcurra, O. de la R. M. y Molina, A. A. (2000). *Elementos para el diagnóstico de la integración educativa de las niñas y niños con discapacidad y necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del Distrito Federal*. www.equidad.df.gob.mx/libros/infancia/diag1.pdf México: SEP/DF. Convenio de Cooperación Técnica – Gobierno del Distrito federal – UNICEF, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

Gaceta Oficial (1997). *Ley No. 87 para la integración de personas con discapacidad del estado de Veracruz - Llave* [http://www.cordoba.gob.mx/Portals/0/07\)Ley%2087%20de integracion de discapacitados.pdf](http://www.cordoba.gob.mx/Portals/0/07)Ley%2087%20de%20integracion%20de%20discapacitados.pdf) Xalapa, México: Órgano del Gobierno del Estado de Veracruz-Llave. 16 de diciembre de 1997. Consultado 17/ago/10.

García Cedillo, I., Escalante, H. I., Escandón, M. M C., Fernández, T. L. G., Mustri, D. A. y Puga, V. R. I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México: SEP – Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Guajardo, R. E. (2009). *La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Revista latinoamericana de educación educativa. Volumen 3. Núm. 1 pp. 15-23. España <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.html.pdf>. Consultado 12/jul/10.

Jiménez, M. P. y Vilá S. M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, España: Aljibe.

Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación (2007). México: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>. México: Cámara de Diputados del H Congreso de la Unión consultado 5/ago/10.

López, H. M. (2002). *Una aproximación de interpretación desde la vida en el aula al proceso de integración educativa en preescolar*. Estudio de caso. Tesis de maestría no publicada. Zacatecas, México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Mares, A. E. (2005). *Integración educativa: Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (26), (p. 903-930).
- Marchesi, A. (2002). La práctica de las escuelas inclusivas. En Marchesi, A., Coll., C. y Palacios, J. (Com.). *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, España: Alianza (2ª Edición).
- Naranjo, G. (2005). *Las prácticas de enseñanza durante las actividades experimentales: promoviendo la integración del alumno ciego*. Tesis de maestría no publicada. México: Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones Avanzadas.
- ONU (2009). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. Consultado 19/ago/10.
- Osnaya, A. F. (2003). *Las representaciones sociales de las unidades de servicio de apoyo a la educación regular*. Tesis doctoral. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Pedraza, M., H. (2009). *Contexto, interacción y discurso en aulas que integran alumnos con discapacidad intelectual*. Tesis doctoral no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorado en Psicología. Psicología educativa y desarrollo.
- Porrez, D. M. (2004). *El profesor de educación primaria y los niños con necesidades educativas especiales*. Tesis de maestría no publicada. Chiapas, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reportaje. La Atenas Veracruzana. (2007, Diciembre). *El gran acontecer Veracruzano* (p. 2). Xalapa- México.
- Salvador, J. (1987). La estimulación precoz en la educación especial. Barcelona: CEAC. En Acle, T. G. (Editora) (1995). *Educación especial. Evaluación, intervención e investigación* (p. 36 - 41). México: UNAM.
- Sánchez, E. P., Acle, T. G., de Agüero S. M. Jacobo, Z., y Rivera, A. (2003). Educación especial en México (1990-2000). En P. A. Sánchez E. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sánchez, P. A. y Torres G. J. A. (1998). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, España: Pirámide.

- Scott, K. G. y Carran, D. T. (1985). The future of early childhood special education: a perspective on prevention. En Acle, T. G. (Editora) (1995). *Educación Especial. Evaluación, intervención e investigación* (p. 36 - 41). México: UNAM.
- Sosa, M. (2004). *Condiciones de la práctica de la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales asociadas al Síndrome de Down en el nivel de preescolar*. Un estudio de caso. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- SEC (2004). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los jardines de niños, escuelas primarias, educación indígena y servicios de educación especial*. Ciclo escolar 2004 – 2005. Veracruz-México: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz.
- SEC (2005). *Orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación especial federalizados*. Ciclo escolar 2005 – 2006. Veracruz-México: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz.
- SEFIPLAN (2005). *Informe general. Gobierno Municipal de Xalapa 2005 – 2007*. Xalapa- México: COPLADEVER- Comisión de Planeación de Veracruz.
- SEP (1985). *Bases para la organización del consejo técnico escolar*. México: SEP.
- SEP (1993). *Artículo 3º constitucional y ley general de educación*. México: SEP.
- SEP (1994a). *Cuaderno de integración educativa No. 1. Proyecto general para la educación especial en México*. México: Dirección General de Educación Especial.
- SEP (1994b). *Cuaderno de integración educativa No. 4. Unidad de servicio de apoyo a la educación regular*. México: Dirección General de Educación Especial.
- SEP (1997a). *Conferencia nacional atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: equidad para la diversidad en una iniciativa conjunta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)*. México: SEP-SNTE.
- SEP (1997b). *Manual de organización de las unidades de servicio de apoyo a la Educación regular*. México: SEP.
- SEP (1999). *Proyecto escolar. Cuadernos para transformar nuestra escuela*. México: SEP.
- SEP (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.
- SEP (2004). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.

- SEP (2005). *Programa general de formación continua de maestros de educación básica 2005 - 2006*. México: SEP.
- SEP (2006a). *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas de educación preescolar oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional*. México: SEP.
- SEP (2006b). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SEP (2008). *Informe final de consistencia y resultados del "Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa"*. Evaluación externa. Red internacional de investigadores y participantes sobre integración educativa.
[http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/fortalecimiento de la educacion especial y de la i](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/fortalecimiento%20de%20la%20educacion%20especial%20y%20de%20la%20i). Consultado 20/oct/09.
- SEP-SNTE (1999). *Puntaje adicional para el aprendizaje escolar*. Primera vertiente. Carrera magisterial. México: SEP/SNTE.
- SEP-SNIE (2009). Sistema nacional de información educativa. www.sniesep.gob.mx. Consultado 20/oct/09.
- SEV (2008). *Manual de operaciones de los servicios de educación especial*. Departamento de educación especial federalizado. Veracruz-México: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Schmelkes, S. (1994). *Qué es un proyecto escolar*. Guanajuato: SEP.
- Sosa, P. M. (2004). *Condiciones de la práctica de integración educativa de niños con necesidades educativas especiales asociadas al síndrome de Down en el nivel de preescolar*. Un estudio de caso. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Torres, G. J. A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga, España: Aljibe.
- UNESCO (1990). *Conferencia mundial de educación para todos*. Jomtiem, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO (1995). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España: UNESCO.

GLOSARIO

A

- ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- ATP: Asesores Técnico Pedagógicos.
- APOYO AL APRENDIZAJE: apoyo para el desarrollo de las actividades académicas y de los procesos de aprendizaje.
- APOYO ESPECIALIZADO: apoyo a niños, padres y maestros por parte del maestro especialista en discapacidad o de educación especial.
- APOYO PSICOPEDAGÓGICO: apoyo a alumnos que presentan NEE utilizando con ellos, medios psicológicos y pedagógicos dirigidos a estimular el desarrollo integral.
- APRENDIZAJE: es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores, resultado del estudio, la experiencia, la instrucción y la observación, etc.
- AULA DE APOYO: el espacio en la escuela regular en donde los niños con NEE con o sin discapacidad reciben la atención educativa necesaria para facilitar su proceso de integración en el aula regular.

C

- CAM: Centros de Atención Múltiple.
- CAPEP: Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.
- CAS: Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.
- CECADEE: Centro de Capacitación de Educación Especial.
- CM: Carrera Magisterial.
- COEC: Centros de Orientación, Evaluación y Canalización.
- COEDUCA: Comité de Construcción de Espacios Educativos.
- COIE: Centro de Orientación para la Integración Educativa.
- CP: Centros Psicopedagógicos.
- CRIE: Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa.
- CT: Consejo Técnico.
- CURP: Clave Única de Registro de Población.

D

- DA: Discapacidad Auditiva.
- DEE: Departamento de Educación Especial.
- DGAIR: Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.
- DGEE: Dirección General de Educación Especial en el DF
- DGEE: Dirección General de Educación Especial en el estado de Veracruz (Nueva estructura de la SEV a partir del 2004).
- DGPP: Dirección General de Planeación y Programación.
- DGAIR: Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.
- DI: Discapacidad Intelectual.
- DIF: Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: es el niño que no logra aprender con los métodos con los que aprenden la mayoría de los niños, a pesar de tener las bases intelectuales apropiadas para el aprendizaje, su rendimiento escolar está por debajo de sus capacidades.

DM: Discapacidad Múltiple.

DMO: Discapacidad Motora.

DV: Discapacidad Visual.

E

EAE: Estrategia de Apoyo Específico.

EE: Educación Especial.

EEE: Escuelas de Educación Especial.

EP: Evaluación Psicopedagógica.

F

FODA: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas del proyecto escolar.

G

GI: Grupos Integrados.

I

IE: Integración Educativa.

ICADIEP: Inventario de Conducta Adaptativa para Alumnos con Discapacidad Intelectual en el Nivel de Preescolar.

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA: respuesta educativa que consiste en diseñar y ejecutar acciones de enseñanza y aprendizaje. Es un proceso de evaluación y apoyo personal, familiar, escolar y comunitario con el propósito de mejorar las condiciones para el aprendizaje y las condiciones de vida. La IE se concreta a partir de la Intervención Psicopedagógica.

M

MAESTRA DE APOYO: brinda apoyo educativo a fin de conseguir promover el desarrollo de aspectos cognitivos que el niño no ha desarrollado, con la finalidad de mejorar su rendimiento escolar.

N

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

O

ONU: Organización de Naciones Unidas.

P

PEP 2004: Programa de Educación Preescolar 2004

PC: Parálisis Cerebral.

PCA: Propuesta Curricular Adaptada.

PFEEIE: Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

PNFEEIE: Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

POA: Programa Operativo Anual.

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: retardo, desorden o desarrollo tardío de uno o más de los procesos referentes al habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares y que resultan de una incapacidad psicológica causada por TDH y/o por disturbio emocional. No son originados por retraso mental o deprivación sensorial.

PRONAP: Programa Nacional de Actualización Permanente.

PRINCIPIO: concepto, idea fundamental que sirve de base a un orden determinado de conocimientos sobre la que apoya un razonamiento.

R

REL: Formato de inscripción de alumnos y relación de folios de constancias de acreditación y de certificados de estudios de educación preescolar.

S

SCEP: Servicios Coordinados de Educación Pública en el estado de Veracruz.

SEC: Secretaría de Educación y Cultura del estado de Veracruz.

SEGREGACIÓN: hace referencia apartar, separar a alguien de algo. Puede presentarse de diferentes ámbitos de la vida política, religiosa, económica, social, racial, cultural, como en diferentes instituciones salud y educación.

SEN: Sistema Educativo Nacional.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SERVICIO DE APOYO: equipo de USAER que apoya en la escuela regular la atención de alumnos que presentan NEE prioritariamente los que presentan discapacidad a fin de lograr la IE a través de adecuaciones curriculares.

SEV: Secretaría de Educación de Veracruz.

SINCE: Sistema Integral de Control Escolar.

SNIE: Sistema Nacional de Información Educativa.

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

T

TGA: Talleres Generales de Actualización de Maestros.

TF: Trayecto Formativo.

U

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura.

USAER: Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

UOP: Unidades de Orientación al Público.

911: Cuestionario estadístico.

Fichas de Identificación

1. Datos personales:

Nombre: _____ Sexo: _____

Edad: _____ Dirección Particular: _____

Teléfono: _____ E-mail: _____

2. Perfil académico:

Nivel de Estudios	Escuela	Período	Estudiante Pasante o Titulada
Profesorado en			
Licenciatura en			
Maestría en			
Doctorado en			
Diplomado en			
Diplomado en			
Otros			

3. Perfil laboral en la federación:

No.	Institución	Período	Cargo/ Función	Años en esa institución
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

4. Perfil laboral en el estado:

No.	Institución	Período	Cargo/ Función	Años en esa institución
1				
2				
3				
4				

Total de años de servicio en la federación _____ Total de años de servicio en el estado

5. Cursos o talleres de actualización de 3 años a la fecha:

No.	Tema del curso o taller	Fecha	Institución que lo impartió	Con valor curricular o C. Magisterial	Horas
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

Nivel actual de Carrera Magisterial: _____

Solicitó los 4 puntos extras para C. Magisterial (Integración Educativa): _____

Guía de Entrevista para Padres de Familia de Niños Integrados

Fecha:

Número de Entrevista:

Lugar de la Entrevista:

Hora:

Número de Cassette:

Hora Término:

1. Características Personales

1.1 Nombre, edad de la madre, estado civil

- Dirección / Teléfono
- Estudios
- Ocupación

1.2 Nombre, edad del padre, estado civil

- Dirección / Teléfono
- Estudios
- Ocupación

1.3 Nombre, fecha de nacimiento del niño, edad

- Lugar que ocupa en la familia
- Nombre, edad y sexo de los hermanos

2. Antecedentes Personales del Niño

- Embarazo, parto, desarrollo del niño
- Enfermedades más frecuentes
- Identificación de la discapacidad
- Estudios médicos realizados
- Diagnóstico médico del problema de su hijo
- Tratamientos médicos realizados
- Rehabilitación física, lenguaje, psicología
- Otros

3. Relaciones Familiares

- Actividades cotidianas del niño y la familia
- Relación con la madre, con el padre y los hermanos
- Cuidado del niño, tareas y actividades en casa
- Actividades vespertinas del niño

4. Historia Escolar

- Ingreso a la escuela (inicial, preescolar)
- Ingreso a la USAER
- Evaluación y atención educativa de la USAER
- Actividades extraescolares que apoyen su atención

1. Conocimientos sobre IE, discapacidad, USAER y NEE y percepción de la madre/padre sobre el programa de integración educativa

- Conocimiento sobre conceptos como IE, discapacidad, USAER y NEE
- Opinión sobre el trabajo del J de N: directora y maestra de grupo
- Opinión sobre el trabajo de la USAER: directora, maestra de apoyo, maestra de comunicación y psicóloga
- Pensamientos y sentimientos sobre de la discapacidad de su hijo
- Pensamiento y sentimientos sobre la IE de su hijo en el J de N
- Pensamiento y sentimientos sobre las NEE de su hijo
- Expectativas educativas de la madre en cuanto al niño
- Expectativas educativas de la madre con respecto al J de N y la USAER preescolar
- Expectativas educativas de la madre con respecto a escuela primaria y la USAER primaria

Algunas preguntas:

1. ¿Sabe Ud. qué es IE?
2. ¿Sabe Ud. qué es una Necesidad Educativa Especial?
3. ¿Qué entiende Ud. por discapacidad?
4. ¿Sabe Ud. qué significa las siglas de USAER?
5. ¿Sabe Ud. qué servicio ofrece la USAER?
6. ¿Sabe Ud. quienes son las maestras de USAER y que funciones realizan?
7. ¿Qué piensa Ud. de que en éste jardín de niños se integren a niños con discapacidad?
8. ¿Considera Ud. que es posible la IE de los alumnos con discapacidad en los jardines de niños regulares?
9. Cómo participa Ud. en la IE de los niños con discapacidad integrados en este jardín de niños?
10. ¿Cree Ud. que con la IE el jardín de niños ha tenido cambios?
11. ¿A que cree Ud. que se debe qué en este jardín de niños se este realizando la IE de niños con discapacidad?

Otras preguntas:

1. Recibe algún tipo de orientación profesional de la USAER como parte del programa de IE? ¿Cuál y por parte de quiénes?
2. ¿Recibe otro tipo de apoyo? ¿Por parte de quién?
3. Recibe algún tipo de orientación o apoyo por parte de la dirección del jardín de niños? ¿De que tipo?
4. ¿Realiza alguna actividad por su propia cuenta que apoye la IE de su hijo?
5. ¿Su hijo recibe algún tratamiento o rehabilitación que contribuya a su IE?

2. Participación de los padres con el J de N y la USAER con respecto a la IE

- Actividades en las que participa con la mesa directiva del J de N
- Actividades en las que participa con la directora del J de N
- Actividades colectivas en las que participa con su hijo en el J de N
- Actividades en las que participa con la maestra de grupo
- Actividades en las que participa con la maestra de apoyo y la directora de la USAER
- Actividades en las que participa con la psicóloga
- Cuotas de recuperación al J de N o la USAER
- Tareas, materiales o mobiliario especial solicitado para la IE de su hijo por el J de N o la USAER
- Pensamientos y sentimientos sobre su participación en el programa de IE de su hijo
- Pensamientos y sentimientos acerca del trabajo del J de N con respecto a la IE
- Pensamientos y sentimientos acerca del trabajo de la USAER con respecto a la IE
- Logros o dificultades observadas en el programa de IE educativa en el que participa su hijo

Algunas preguntas:**Obj. 2**

1. ¿En cuáles actividades del jardín de niños participan Uds.?
2. ¿En cuáles actividades de la USAER participan Uds.?
3. ¿Existe alguna forma de organización por parte de los Padres de Familia en la USAER?
4. ¿Tienen los Padres de Familia de la USAER algún representante? ¿Quién?
3. ¿Se organizan para alguna actividad?
4. ¿Participan los Padres de Familia de la USAER en la sociedad de Padres de Familia del jardín de niños?
5. ¿La maestra de grupo o la de apoyo le han solicitado algún material o equipo especial para la atención de su hijo?

Obj. 3

1. ¿Cómo participa Ud. en la IE de su hijo al jardín de niños?
2. ¿Cómo participa Ud. con la maestra de grupo?
3. ¿Cómo participa Ud. con la maestra de apoyo?
4. ¿En qué actividades participan Uds. con la psicóloga?
5. En qué actividades colectivas que realiza el jardín de niños (festivales, excursiones, convivencias, fin de cursos, etc.) Participan Ud. y su hijo?

3. Lineamientos y normatividad del J de N y la USAER

- Criterios de los padres para la elección del J de N y de la USAER
- Documentos que le solicitó el J de N
- Documentos que le solicitó la USAER
- Lineamientos o normas que se tomaron en cuenta para la IE de su hijo
- Requisitos del J de N para integrar a su hijo
- Requisitos de la USAER para integrar a su hijo
- Condiciones del J de N y la USAER para integrar a su hijo
- Estudios médicos, solicitados por el J de N o la USAER
- Entrevistas y estudios realizados por la maestra de grupo y las maestras de USAER a Ud. y su hijo
- Dificultades y logros observados en cuanto a los lineamientos y normatividad desde la IE de su hijo
- Sentimientos y pensamientos sobre los lineamientos, requisitos, condiciones del J de N y la USAER con respecto a la IE de su hijo

Algunas preguntas:

1. ¿Sabe Ud. Cuáles son los lineamientos o normas que se tomaron en cuenta para integrar educativamente a su hijo al jardín de niños?
2. ¿Existe algún tipo de requisitos que Uds. deben cumplir para integrar a su hijo o inscribirlo al jardín de niños? ¿Cuál?
3. ¿Hay algún reglamento o condiciones que deben de seguir Uds. para la atención de su hijo en la USAER o en el jardín de niños? ¿Cuál?
4. ¿Cuáles documentos le solicitaron a Uds. el jardín de niños cuando integraron a su hijo?
5. ¿Cuáles documentos le solicitaron a Uds. para la intervención educativa de la USAER?
6. ¿Le solicitaron algún tipo de estudios a su hijo cuando lo integraron ¿Cuáles? ¿Le solicitaron a Uds. algún documento?

Guía de Entrevista para Padres de Familia de Alumnos Regulares

Fecha:

Número de Entrevista:

Número de Cassette:

Lugar de la Entrevista:

Hora:

Hora Término:

1. Características Personales

- Nombre, edad de la madre, estado civil
- Dirección / Teléfono
- Estudios
- Ocupación

- Nombre de su hijo
- Años de asistir a este jardín de niños

Percepción

Obj. 4

2. Conocimientos sobre IE, discapacidad, USAER y NEE y percepción de la madre/padre sobre el programa de integración educativa

- Conocimiento sobre conceptos como IE, discapacidad, USAER y NEE
- Opinión sobre el trabajo del J de N: directora y maestra de grupo
- Opinión sobre el trabajo de la USAER: directora, maestra de apoyo y psicóloga
- Pensamientos y sentimientos sobre discapacidad
- Pensamiento y sentimientos sobre la IE en el J de N
- Pensamiento y sentimientos sobre las NEE en el J de N
- Expectativas educativas de la madre con respecto al J de N y la USAER preescolar
- Expectativas educativas de la madre con respecto a escuela primaria

Algunas preguntas:

1. ¿Sabe Ud. qué es IE?
2. ¿Sabe Ud. qué es una necesidad educativa especial?
3. ¿Qué entiende Ud. por discapacidad?
4. ¿Sabe Ud. qué significa las siglas de USAER?
5. ¿Sabe Ud. qué servicio ofrece la USAER?
6. ¿Sabe Ud. quienes son las maestras de USAER y que funciones realizan?
7. ¿Qué piensa Ud. de que en éste jardín de niños se integren a niños con discapacidad?
8. ¿Considera Ud. que es posible la IE de los alumnos con discapacidad en los

jardines de niños regulares?

9. Cómo participa Ud. en la IE de los niños con discapacidad integrados en este jardín de niños?
10. ¿Cree Ud. que con la IE el jardín de niños ha tenido cambios?
11. ¿A qué cree Ud. que se debe que en este jardín de niños se este realizando la IE de niños con discapacidad?
12. ¿Recibe algún tipo de orientación por parte de la USAER como parte del programa de IE? ¿Cuál? ¿por parte de quiénes?

Participación

Obj. 2 y 3

3. Participación de los padres regulares con el J de N y la USAER vinculados con la IE

- Actividades en que la mesa directiva del J de N participa en la IE
 - Actividades en las que participan los padres regulares con la directora del J de N
 - Actividades en las que participan los padres regulares con la directora de la USAER
 - Actividades en las que participan los padres regulares con la directora del J de N en relación con la IE
 - Actividades en las que participan los padres regulares con la directora de la USAER en relación con la IE
 - Actividades en las que participa su hijo con los niños con discapacidad
 - Actividades en las que participa Ud. con la maestra de grupo
 - Actividades en las que participa Ud. con la USAER
 - Actividades en las que apoya a la IE de los alumnos con discapacidad
-
- Pensamientos y sentimientos sobre la participación del J de N en el programa de IE
 - Pensamientos y sentimientos acerca del trabajo de la USAER con respecto a la IE
 - Pensamientos y sentimientos de su participación en el programa de IE
 - Logros o dificultades observadas en el programa de IE educativa en el que participa el J de N

Algunas preguntas:

Obj. 2

1. ¿En cuáles actividades del jardín de niños participan Uds.?
2. ¿En cuáles actividades de la USAER participan Uds.?

Obj. 3

3. ¿Cómo participan los padres de familia en la IE que realiza el jardín de niños?
4. ¿Cómo participa Ud. con la maestra de grupo?
5. ¿En qué actividades participan con la USAER?
6. ¿En qué actividades colectivas que realiza el jardín de niños (festivales, excursiones, convivencias, fin de cursos, etc.) ve que participan los niños con discapacidad?

Guía de Entrevista para Directora de la USAER

Fecha:

Número de Entrevista:

Número de Cassette:

Lugar de la Entrevista:

Hora Inicio:

Hora Término:

Antecedentes

- Inicio de actividades de la USAER preescolar de la zona 11 del sector 02
- Creación de la USAER No. 75 en el ciclo escolar 2003 - 2004 (gestión, adscripción del personal, materiales, atención educativa)
- Ingreso de la USAER No. 75 al J de N "Francisco Ríos Cano" (gestión, solicitud del servicio, justificación del servicio, etc.)
- Criterios que se siguieron para ingresar la USAER No. 75 a los jardines de Niños que atiende
- Estrategias que ha seguido el personal de la USAER No. 75 para la atención de alumnos del nivel de preescolar
- Capacitación que ha recibido el personal de la USAER No. 75 para la atención de los alumnos con discapacidad en el nivel de preescolar
- Apoyo por parte de la directora y maestras del J de N (continúa igual el apoyo o ha variado)
- Apoyo por parte de los padres de familia (continúa igual el apoyo o ha variado)
- Apoyo por parte de las autoridades de EE (continúa igual el apoyo o ha variado)
- Espacio de trabajo de la USAER No. 75 al llegar a este J de N y espacio de trabajo de la USAER No. 75 actual en este J de N
- Medios económicos para mejorar los espacios, materiales y realizar las adecuaciones arquitectónicas al J de N
- Manera en que llegan los alumnos con discapacidad al J de N "Francisco Ríos Cano" (oficial o por iniciativa de los padres de familia)
- Pensamientos y sentimientos sobre la necesidad de actualización y capacitación del personal de la USAER No. 75
- Pensamientos y sentimientos de cómo inició la USAER No. 75 la IE de alumnos con discapacidad y de cómo están actualmente con programa de IE
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a cómo está la USAER No. 75 actualmente (organización, número de personal, materiales, etc.)

1. Normatividad que orientan los lineamientos nacionales y estatales respecto a la IE

- Criterios para integrar a un niño con discapacidad
- Lineamientos normativos que se siguen para integrar a un niño con discapacidad (algún documento normativo de la SEV / SEP)
- Personal que participa en la determinación para la IE de un niño con discapacidad
- Requisitos que debe cumplir el niño (madre) para ser integrado
- Documentos que requisita el J de N ante la SEV
- Documentos que requisita la USAER con respecto a la SEV
- Documentos normativos nacionales o estatales que utiliza para la IE
- Autoridades de EE que vigilan los lineamientos normativos y políticas nacionales y estatales para integrar a un niño con discapacidad se cumplan
- Criterios para seleccionar el grupo para integrar el niño con discapacidad
- Criterios para organizar el grupo cuando hay un niño integrado (número de alumnos)
- Criterios para la inscripción de los niños con discapacidad
- Criterios para la acreditación y egreso de los alumnos con discapacidad
- Alguna disposición oficial a partir de la obligatoriedad
- Alguna disposición oficial a partir del PEP 2004
- Criterios para ser denominado jardín de niños integrador
- Requisitos para ser J de N integrador según la SEV
- Lineamientos específicos por ser J de N integrador
- Documentación especial por ser J de N integrador
- Documentos oficiales normativos para la IE
- Pensamientos y sentimientos sobre los lineamientos normativos (congruencias - incongruencias)
- Pensamientos y sentimientos sobre la documentación a requisitar
- Pensamientos y sentimientos sobre el modelo educativo de IE

Algunas preguntas:

1. ¿Cómo determinan la IE de un niño con discapacidad?
2. ¿A cuáles lineamientos normativos se remite Ud. para determinar la IE de un niño con discapacidad?
3. ¿Quién o quienes intervienen en la IE de un niño con discapacidad?
4. ¿Cuáles documentos requisita Ud. para realizar la IE de un niño con discapacidad en la USAER No. 75? ¿Cuáles con respeto al J de N?
5. ¿A quién informa Ud. de la IE de los niños con discapacidad al jardín de niños?
6. ¿Cómo obtuvo Ud. los documentos oficiales normativos que utiliza para realizar la IE de un niño con discapacidad?
7. ¿A quién informa Ud. de la atención que la USAER No. 75 le da a un niño con discapacidad integrado en el jardín de niños?
8. ¿Qué autoridades de EE vigilan que los lineamientos normativos y políticas nacionales y estatales para integrar educativamente a un niño con discapacidad se cumplan?

2. Estructura y organización de la USAER

- Funciones que desempeña como directora
- Desde que fecha funge como directora de la USAER No.75
- Subdirectora o responsable en caso de ausencia (funciones)
- Número de personal, funciones y horarios (algún documento normativo)
- Número total de alumnos, número de niñas y niños, número de alumnos por grupo
- Participación de los padres en el programa de IE de sus hijos
- Espacios asignados a la USAER, espacios comunes del J de N con la USAER, espacio asignado a la dirección
- Relación con las maestras, maestro de E F y Música, intendentes y directora del J de N “Francisco Ríos Cano”
- Espacios que se han adecuado para la atención de los niños con discapacidad integrados (fecha y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Materiales didácticos y/o equipamiento adquirido por la USAER para la atención de los niños con discapacidad (fecha y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Recursos con los que se mantiene la USAER No. 75
- Acuerdos con la directora del J de N “Francisco Ríos Cano” (espacios, materiales, horario)
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la organización y funcionamiento de todo el personal de la USAER
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la organización y participación de padres de familia en el programa de IE del J de N “Francisco Ríos Cano”
- Logros o dificultades de la USAER en estos tres últimos años

Algunas preguntas:

1. ¿Desde que fecha funge como directora de la USAER No. 75?
2. ¿Cuáles son las funciones que desempeña Ud. como directora de la USAER?
3. ¿Cómo participa Ud. en la IE del niño con discapacidad?
4. ¿Quiénes conforman el personal de la USAER? y ¿Cuál es el personal que atiende al J de N “Fco. Ríos Cano”?
5. ¿Cuáles son las funciones que desempeña cada integrante de la USAER?
6. ¿Cuántos alumnos y grupos atiende cada uno de los integrantes de la USAER No. 75?
7. ¿Cuáles son los espacios con los que cuenta la USAER en el jardín de niños “Fco. Ríos Cano”? ¿Cuáles utiliza Ud. normalmente?
8. ¿Cuáles son los espacios que la USAER ha adecuado para la atención de los niños con discapacidad?
9. ¿Con cuáles materiales didácticos y/o equipamiento cuenta la USAER para la atención de los niños con discapacidad integrados en el jardín de niños?

3. Actividades técnicas, administrativas y curriculares vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad

- Actividades administrativas que realiza como directora (gestión escolar)
- Actividades técnicas que realiza como directora
- Actividades curriculares que realiza como directora

- Actividades administrativas que realiza vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades técnicas que realiza vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades curriculares que realiza vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados

- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realizan las maestras de apoyo vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realizan la psicóloga vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realizan las maestras de comunicación vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados

- Actividades administrativas, técnicas y curriculares específicas por ser un J de N integrador
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realiza con la directora del J de N “Francisco Ríos Cano”
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realiza el personal de la USAER con las maestras de grupo que participan en el programa de IE (directoras, maestra de apoyo, psicóloga, etc.)
- Especificar las actividades de diagnóstico, evaluación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en el J de N
- Especificar los instrumentos que utilizan para el diagnóstico, evaluación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en el J de N
- Especificar los participantes en el diagnóstico, evaluación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en el J de N

- Maestras que participan en carrera magisterial
- Funcionamiento de carrera magisterial para las maestras de EE que participan (cursos, examen, calificación)
- Requisitos de carrera magisterial para todas las maestras que participan (otros)

- Opinión sobre el trabajo de la USAER con el J de N en relación a la IE
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la participación de directora y maestras del J de N en relación al programa de IE
- Pensamientos y sentimientos sobre el personal docente de la USAER y su desempeño profesional en este J de N
- Pensamientos y sentimientos en cuanto al trabajo administrativo, técnico y curricular que realiza como directora de la USAER

- Pensamientos y sentimientos de su trabajo como directora de la USAER en relación a la IE
- Opinión en cuanto a carrera magisterial y los requisitos y los beneficios para las maestras con niños con discapacidad integrados en su aula

Algunas preguntas:

1. ¿Cuáles son las actividades técnicas, administrativas y curriculares que realiza Ud. como directora de la USAER No. 75?
2. ¿Cuáles son las actividades técnicas, administrativas y curriculares que realiza la maestra de Apoyo de la USAER?
3. ¿Cuáles son las actividades técnicas, administrativas y curriculares que realiza cada especialista del equipo paraprofesor? (maestra de apoyo, psicóloga, maestra de comunicación)
4. ¿Cuáles son las actividades técnicas, administrativas y curriculares que realiza Ud. como directora de la USAER vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados en el jardín de niños?
5. ¿Cuáles son las actividades técnicas, administrativas y curriculares que realiza el personal de la USAER con el del jardín de niños?

Otras preguntas:

1. ¿Cuáles estrategias curriculares utiliza Ud. y su personal en la instrumentación del programa de IE de alumnos de preescolar con discapacidad?
2. ¿Cuáles otras estrategias utiliza Ud. y su personal en la instrumentación del programa de IE de alumnos con discapacidad?
3. ¿Cuál es su aportación con respecto al programa de IE en el proyecto educativo de centro?
4. ¿Cómo realiza su planeación? En ella incluye Ud. estrategias que favorezcan la IE de los alumnos con discapacidad? ¿De que tipo? ¿Quiénes participan?
5. ¿Conoce Ud. el nuevo Programa de Educación Preescolar 2004? ¿Qué aspectos retoma Ud. y su personal para la intervención educativa de los niños con discapacidad integrados?
6. ¿Cuáles instrumentos utiliza Ud. para el registro de alumnos con discapacidad atendidos por la USAER?
7. ¿Cómo realiza su evaluación? ¿Quiénes intervienen en ella?
8. ¿Cuáles criterios utiliza Ud. para la acreditación y egreso de los alumnos con discapacidad integrados en el J de N? ¿A quién informa? ¿Hay algún formato?

4. Conocimiento sobre la IE, NEE, Discapacidad y USAER y percepción del programa de IE

- Concepto sobre la IE
- Concepto sobre discapacidad
- Concepto sobre NEE
- Concepto y objetivo de la USAER
- Opinión sobre la PNFEIE
- Pensamientos y sentimientos sobre que éste J de N integre niños con discapacidad
- Pensamientos y sentimientos sobre que se integre niños con discapacidad desde preescolar
- Pensamientos y sentimientos sobre las posibilidades o pertinencia de integración de niños en la escuela regular
- Aplicación de los conocimientos sobre IE, discapacidad y NEE
- Cursos impartidos por la SEV sobre, NEE, discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas para la atención de los niños con discapacidad
- Algunos cursos tomados por otras instituciones, personal de EE estatal y/o USAER sobre NEE, discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas para la atención de los niños con discapacidad
- Pensamientos y sentimientos sobre sí el programa de IE en el que participa ha logrado sus objetivos
- Pensamientos y sentimientos sobre sí la IE ha causado cambios en el J de N
- Pensamientos y sentimientos sobre sí la IE ha causado cambios en su persona y su personal
- Logros o dificultades del programa de IE en el que participa

Algunas preguntas:

1. ¿Qué entiende Ud. por IE?
2. ¿Qué entiende Ud. por necesidades educativas especiales?
3. ¿Qué entiende Ud. por discapacidad?
4. ¿Sabe Ud. cuál es el objetivo de la USAER?
5. ¿Conoce el PNFEIE? ¿Cómo lo aplica?
6. ¿Considera Ud. que es posible la IE de los alumnos con discapacidad en los Jardines de Niños Regulares?
7. ¿Cómo pone en práctica los conocimientos que Ud. tiene sobre IE, discapacidad y NEE?
8. ¿Cree Ud. que el programa de IE en el que participa si ha permitido lograr los objetivos de la IE? ¿Cómo? ¿Por qué?
9. ¿En que se ha beneficiado Ud. personal o profesional con la IE de niños con discapacidad?
10. ¿Cree Ud. que con la IE el jardín de niños ha tenido cambios?

Guía de Entrevista para Directora del Jardín de Niños

Fecha:

Número de Entrevista:

Lugar de la Entrevista:

Hora Inicio:

Número de Cassette:

Hora Término:

Antecedentes

- Antes del programa de IE el J de N aceptaba niños con alguna dificultad o discapacidad
- La manera en que resolvían la atención de los niños con alguna dificultad o discapacidad
- El J de N contó en algún momento con el apoyo por parte de otro servicio de EE
- La llegada de la USAER No. 75 al J de N (solicitud, ingreso, gestión)
- Manera en que llegan los alumnos con discapacidad al J de N “Francisco Ríos Cano” (oficial o por iniciativa de los padres)
- Medios económicos para mejorar los espacios y materiales y realizar las adecuaciones arquitectónicas al J de N
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a cómo funcionaban antes sin programa de IE y como están actualmente con el programa de IE

1. Normatividad que orientan los lineamientos nacionales y estatales respecto a la IE

- Criterios para integrar a un niños con discapacidad
- Lineamientos normativos que se siguen para integrar a un niño con discapacidad (documentos)
- Personal que participa en la determinación para la IE de un niño con discapacidad
- Requisitos que debe cumplir el niño (madre) para ser integrado
- Documentos que requisita el J de N ante la SEV
- Documentos que requisita el J de N con respecto a la USAER
- Documentos normativos que utiliza para la IE
- Autoridades de preescolar que vigilan que los lineamientos normativos y políticas nacionales y estatales para integrar a un niño con discapacidad se cumplan
- Criterios para organizar los grupos
- Criterios para seleccionar el grupo para integrar el niño con discapacidad
- Criterios para organizar el grupo cuando hay un niño integrado (número de alumnos)
- Criterios para la inscripción de los niños con discapacidad
- Criterios para la acreditación y egreso de los alumnos con discapacidad
- Alguna disposición oficial a partir de la obligatoriedad
- Alguna disposición oficial a partir del PEP 2004
- Criterios para ser denominado jardín de niños integrador
- Autoridades de preescolar que vigilan que la IE se cumpla
- Lineamientos específicos por ser J de N integrador
- Requisitos para ser J de N integrador según la SEV
- Documentación especial por ser J de N integrador
- Pensamientos y sentimientos sobre la normatividad (congruencias -incongruencias)
- Pensamientos y sentimientos sobre la documentación a requisitar
- Pensamientos y sentimientos sobre el modelo educativo de IE

Algunas preguntas:

- ¿Cómo determinan la IE de un niño con discapacidad?
- ¿A cuáles lineamientos normativos se remite Ud. para determinar la IE de un niño con discapacidad?
- ¿Quién o quienes intervienen en la IE de un niño con discapacidad?
- ¿Cuáles documentos requisita Ud. para realizar la IE de un niño con discapacidad al jardín de niños? ¿Cuáles con respeto a la USAER?
- ¿A quién informa Ud. de la IE de los niños con discapacidad al jardín de niños?
- ¿Cómo obtuvo Ud. los documentos oficiales normativos que utiliza para realizar la IE de un niño con discapacidad?
- ¿Qué autoridades de preescolar vigilan que los lineamientos normativos y políticas nacionales y estatales para integrar educativamente a un niño con discapacidad se cumplan?

2. Estructura y organización del jardín de niños

- Desde que fecha funge como directora del J de “Francisco Ríos Cano”
- Funciones que desempeña como directora del J de N
- Subdirectora o responsable en caso de ausencia (funciones)
- Número de personal, funciones y horarios (algún documento normativo)
- Número total de alumnos, número de niños y niñas, número de alumnos por grupo
- Recursos con los que se mantiene el J de N
- Participación de los padres en el J de N (mesa directiva, cuotas de recuperación, actividades para recaudar fondos y mejoras del J de N, otras actividades de apoyo a la atención de sus hijos)
- Espacios con los que cuenta el J de N, espacios comunes con la USAER y espacios con el turno vespertino
- Relación con la directora y personal de la USAER No. 75
- Relación con la directora y maestras del turno vespertino
- Acuerdos con la directora de la USAER No. 75, acuerdos con la directora del turno vespertino
- Espacios que se han remodelado o adecuado a las necesidades del J de N (fecha y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Materiales y equipamiento adquirido por el J de N. (fecha y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Espacios que se han adecuado para la atención de los niños con discapacidad integrados (fecha y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Materiales didácticos y/o equipamiento adquirido por el J de N para la atención de los niños con discapacidad. (fecha y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la organización y funcionamiento de todo el personal del J de N
- Pensamientos y sentimientos en cuanto al desempeño profesional del personal del JN
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la organización y funcionamiento de la mesa directiva y la participación de padres de familia
- Logros o dificultades en estos tres últimos años

Algunas preguntas:

1. ¿Desde qué fecha funge Ud. como directora del J de N “Francisco Ríos Cano”?
2. ¿Cuáles son las funciones que desempeña Ud. como directora del jardín de niños “Fco. Ríos Cano”?
3. ¿Cómo participa Ud. en la IE del niño con discapacidad?
4. ¿Quiénes conforman el personal del jardín de niños “Fco. Ríos Cano”?
5. ¿Cuáles son las funciones que desempeña cada uno del personal del Jardín de Niños “Fco. Ríos Cano”?
6. ¿Cuántos alumnos conforman cada grupo del jardín de niños “Fco. Ríos Cano”?
7. ¿Cuántos alumnos con discapacidad están integrados en el jardín de niños “Fco. Ríos Cano” y en que grupos se encuentran?
8. ¿Cuáles son los espacios que el jardín de niños ha adecuado para la IE de los niños con discapacidad?
9. ¿Con cuáles materiales didácticos y/o equipamiento cuenta el jardín de niños para la atención de los niños con discapacidad integrados en el jardín de niños?

3. Actividades técnicas, administrativas y curriculares vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad

- Actividades administrativas que realiza como directora (gestión escolar)
- Actividades técnicas que realiza como directora
- Actividades curriculares que realiza como directora

- Actividades administrativas que realiza vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades técnicas que realiza vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades curriculares que realiza vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados

- Actividades administrativas que realizan las maestras de grupo
- Actividades técnicas que realizan las maestras de grupo
- Actividades curriculares que realizan las maestras de grupo

- Actividades administrativas que realiza la maestra de grupo vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades técnicas que realiza la maestra de grupo vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades curriculares que realiza la maestra de grupo vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados

- Actividades administrativas, técnicas y curriculares específicas por ser un J de N integrador
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realiza con la directora de la USAER No. 75
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realizan las maestras de grupo que participan en el programa de IE con el personal de la USAER (directora, maestra de apoyo, psicóloga, etc.)
- Especificar las actividades de diagnóstico, evaluación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en el J de N y los instrumentos que utilizan

- Maestras que participan en carrera magisterial
- Funcionamiento de carrera magisterial para las maestras que participan y para las que tienen niños integrados (cursos, examen, calificación)
- Requisitos de carrera magisterial para todas las maestras que participan y para las que tienen niños integrados (otros)

- Opinión sobre el personal docente del J de N y su desempeño profesional
- Opinión sobre el desempeño de la USAER en este J de N
- Opinión sobre el trabajo colaborativo del J de N con la USAER en relación a la IE
- Pensamientos y sentimientos de su trabajo como directora del J de N
- Pensamientos y sentimientos en cuanto al trabajo administrativo, técnico y curricular que realiza como directora del J de N “Francisco Ríos Cano”

- Opinión en cuanto a carrera magisterial para maestras sin niños integrados y para las maestras con niños integrados

Algunas preguntas:

1. ¿Cuáles son las actividades técnicas, administrativas y curriculares que realiza Ud. como directora del jardín de niños?
2. ¿Cuáles son las actividades técnicas, administrativas y curriculares que realiza cada maestra de grupo del jardín de niños “Fco. Ríos Cano”?
3. ¿Cuáles son las actividades técnicas, administrativas y curriculares que realiza Ud. vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados en su jardín de niños?
4. ¿Cuáles son las actividades técnicas, administrativas y curriculares que realiza el personal de jardín de niños con la USAER No. 75?

Otras preguntas:

1. ¿Cuáles estrategias curriculares utiliza Ud. y su personal en la instrumentación del programa de IE de alumnos de preescolar con discapacidad?
2. ¿Cuáles otras estrategias utiliza Ud. y su personal en la instrumentación del programa de IE de alumnos con discapacidad?
3. ¿Cuál es su aportación con respecto al programa de IE en el proyecto escolar?
4. ¿Cómo realiza su planeación? En ella incluye Ud. estrategias que favorezcan la IE de los alumnos con discapacidad? ¿De que tipo? ¿Quiénes participan?
5. ¿Conoce Ud. el nuevo Programa de Educación Preescolar 2004? ¿Qué aspectos retoma Ud. y su personal del Programa de Educación Preescolar 2004, para la intervención educativa de los niños con discapacidad integrados?
6. ¿Cuáles instrumentos utiliza Ud. para el registro de alumnos con discapacidad integrados en el jardín de niños?
7. ¿Cómo realiza su evaluación? ¿Quiénes intervienen en ella?
8. ¿Cuáles criterios utiliza Ud. para la acreditación y egreso de los alumnos con discapacidad integrados en el J de N? ¿A quién informa? ¿Hay algún formato?

4. Conocimientos sobre la IE, NEE, Discapacidad y USAER y percepción del programa de IE

- Concepto sobre la IE
- Concepto sobre discapacidad
- Concepto sobre NEE
- Concepto y objetivo de la USAER
- Opinión sobre la PNFEIE
- Aplicación de los conocimientos sobre IE, discapacidad y NEE
- Cursos impartidos por la SEV sobre, NEE, discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas para la atención de los niños con discapacidad
- Algunos cursos tomados por otras instituciones, personal de EE estatal y/o USAER sobre NEE, discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas para la atención de los niños con discapacidad
- Pensamientos y sentimientos sobre que éste J de N integre niños con discapacidad
- Pensamientos y sentimientos sobre las posibilidades o pertinencia de integración de niños en la escuela regular
- Pensamientos y sentimientos sobre que se integre a los niños con discapacidad desde preescolar
- Pensamientos y sentimientos sobre sí el programa de IE en el que participa ha logrado sus objetivos
- Pensamientos y sentimientos sobre sí la IE ha causado cambios en el J de N
- Pensamientos y sentimientos sobre sí la IE ha causado cambios en su persona y su personal
- Logros o dificultades del programa de IE en el que participa

Algunas preguntas:

1. ¿Qué entiende Ud. por IE?
2. ¿Qué entiende Ud. por necesidades educativas especiales?
3. ¿Qué entiende Ud. por discapacidad?
4. ¿Sabe Ud. cuál es el objetivo de la USAER?
5. ¿Conoce el PNFEIE? ¿Cómo lo aplica?
6. ¿Considera Ud. que es posible la IE de los alumnos con discapacidad en los jardines de niños regulares?
7. ¿Cómo pone en práctica los conocimientos que Ud. tiene sobre IE, discapacidad y NEE?
8. ¿Cree Ud. que el programa de IE en el que participa si ha permitido lograr los objetivos de la IE? ¿Cómo? ¿Por qué?
9. ¿En qué se ha beneficiado Ud. personal o profesional con la IE de niños con discapacidad?
10. ¿Cree Ud. que con la IE el jardín de niños ha tenido cambios?

Guía de Entrevista para Maestra de Apoyo de la USAER

Fecha:

Número de Entrevista:

Número de Cassette:

Lugar de la Entrevista:

Hora Inicio:

Hora Término:

Antecedentes

- Inicio de actividades de la USAER preescolar de la zona 11 del sector 02
- Participación en la creación de la USAER No. 75 en el ciclo escolar 2003 - 2004 (gestión, adscripción del personal, materiales, atención educativa)
- Ingreso de la USAER No. 75 al J de N “Francisco Ríos Cano” (gestión, solicitud del servicio, justificación del servicio, etc.)
- Estrategias que ha seguido para la atención de alumnos del nivel de preescolar
- Capacitación que ha recibido para la atención de los alumnos con discapacidad en el nivel de preescolar
- Apoyo por parte de la directora y maestras del J de N (continúa igual el apoyo o ha variado)
- Apoyo por parte de los padres de familia (continúa igual el apoyo o ha variado)
- Apoyo de la directora de la USAER No. 75 (continúa igual el apoyo o ha variado)
- Apoyo por parte de las autoridades y asesores técnicos de EE (continúa igual el apoyo o ha variado)
- Espacio de trabajo de la USAER No. 75 al llegar a este J de N y espacio de trabajo de la USAER No. 75 actual en este J de N
- Medios económicos para mejorar los espacios, materiales y realizar las adecuaciones arquitectónicas al J de N
- Manera en que llegan los alumnos con discapacidad al J de N “Francisco Ríos Cano” (oficial o por iniciativa de los padres de familia)
- Pensamientos y sentimientos sobre la necesidad de actualización y capacitación de Ud. y el personal de la USAER No. 75
- Pensamientos y sentimientos de cómo inició la USAER No. 75 la IE de alumnos con discapacidad y de cómo están actualmente con programa de IE
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a cómo esta la USAER No. 75 actualmente (organización, número de personal, materiales, etc.)

1. Normatividad que orientan los lineamientos nacionales y estatales respecto a la IE

- Criterios para integrar a un niño con discapacidad
- Lineamientos normativos que se siguen para integrar a un niño con discapacidad (algún documento normativo de la SEV / SEP)
- Personal que participa en la determinación para la IE de un niño con discapacidad
- Requisitos que debe cumplir el niño (madre) para ser integrado
- Documentos que requisita el J de N ante la SEV
- Documentos que requisita la USAER con respecto a la SEV
- Documentos normativos nacionales o estatales que utiliza para la IE
- Autoridades de EE que vigilan los lineamientos normativos y políticas nacionales y estatales para integrar a un niño con discapacidad se cumplan
- Criterios para seleccionar el grupo para integrar el niño con discapacidad
- Criterios para organizar el grupo cuando hay un niño integrado (número de alumnos)
- Criterios para la inscripción de los niños con discapacidad
- Criterios para la acreditación y egreso de los alumnos con discapacidad
- Alguna disposición oficial a partir de la obligatoriedad
- Alguna disposición oficial a partir del PEP 2004
- Criterios para ser denominado jardín de niños integrador
- Requisitos para ser J de N integrador según la SEV
- Lineamientos específicos por ser J de N integrador
- Documentación especial por ser J de N integrador
- Documentos oficiales normativos para la IE
- Pensamientos y sentimientos sobre los lineamientos normativos (congruencias - incongruencias)
- Pensamientos y sentimientos sobre la documentación a requisitar
- Pensamientos y sentimientos sobre el modelo educativo de IE

Algunas preguntas:

1. ¿Cómo determinan la IE de un niño con discapacidad?
2. ¿Utiliza Ud. algún documento oficial normativo nacional o estatal para realizar la IE de un niño con discapacidad?
3. ¿Cómo aplica Ud. los lineamientos normativos nacionales o estatales para atender a un niño con discapacidad en la USAER No. 75 integrado en el jardín de niños?
4. ¿Quién o quienes intervienen en la IE de un niño con discapacidad?
5. Una vez que determinan integrar a un niño con discapacidad al jardín de niños ¿Cuáles acciones realiza Ud. para integrarlo al jardín de niños?
6. ¿Cuáles documentos oficiales requisita Ud. como maestra de apoyo para IE a un niño con discapacidad al Servicio de USAER? ¿Cuáles con respeto al J de N?
7. ¿Cómo obtuvo Ud. los documentos oficiales normativos que utiliza para realizar la IE de un niño con discapacidad?
8. ¿Cuáles son las tareas de diagnóstico para los niños con discapacidad integrados en el jardín de niños?
9. ¿Cuáles documentos requisita Ud. para la atención del niño con discapacidad?

2. Estructura y organización de la USAER

- Funciones que desempeña como maestra de apoyo
- Desde que fecha funge como maestra de apoyo de la USAER No.75
- Número de personal, funciones y horarios (algún documento normativo)
- Número total de alumnos que atiende la USAER en este J de N, y número de alumnos por grupo
- Participación de los padres en el programa de IE de sus hijos
- Espacios asignados a la USAER, espacios comunes del J de N con la USAER.
- Relación con las maestras, maestro de E F y Música, intendentes y directora del J de N “Francisco Ríos Cano” .
- Relación con la T S, Psicóloga, maestra de comunicación, asistente y directora de la USAER No. 75
- Espacios que se han adecuado para la atención de los niños con discapacidad integrados (fecha y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Materiales didácticos y/o equipamiento adquirido por la USAER para la atención de los niños con discapacidad (fecha y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Recursos con los que se mantiene la USAER No. 75
- Acuerdos con la directora del J de N “Francisco Ríos Cano” (espacios, materiales, horario)
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la organización y funcionamiento de todo el personal de la USAER
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la organización y participación de padres de familia en el programa de IE del J de N “Francisco Ríos Cano”
- Logros o dificultades de la USAER en estos tres últimos años.

Algunas preguntas:

1. ¿Cuáles son las funciones que desempeña Ud. como maestra de apoyo de la USAER No. 75?
2. ¿Cuántos alumnos con discapacidad integrados en este jardín de niños atiende Ud.?
¿Qué discapacidades presentan y en que grupos se encuentran?
3. ¿Cómo utiliza Ud. normalmente los espacios del jardín de niños?
4. ¿Cuáles son los espacios que utiliza Ud. para la atención de los niños con discapacidad integrados en el jardín de niños?
5. ¿Cuenta Ud. con materiales didácticos para la atención de los alumnos con discapacidad? ¿Cuáles?
6. ¿Con cuál equipamiento cuenta Ud. para la atención de los alumnos con discapacidad integrados en el jardín de niños? ¿Con cuáles materiales didácticos y/o equipamiento cuenta la USAER para la atención de los niños con discapacidad integrados en el jardín de niños?

3. Actividades técnicas, administrativas y curriculares vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad

- Actividades administrativas que realiza como maestra de apoyo (gestión escolar)
- Actividades técnicas que realiza como maestra de apoyo
- Actividades curriculares que realiza como maestra de apoyo

- Actividades administrativas que realiza como maestra de apoyo vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades técnicas que realiza como maestra de apoyo vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades curriculares que realiza como maestra de apoyo vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados

- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realizan la psicóloga con Ud., vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realizan la maestra de comunicación con Ud. vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados

- Actividades administrativas, técnicas y curriculares específicas por ser un J de N integrador
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realiza Ud. con la directora del J de N “Francisco Ríos Cano”
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realiza Ud. y el quipo paradocente con las maestras de grupo que participan en el programa de IE

- Especificar las actividades de diagnóstico, evaluación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en el J de N
- Especificar los instrumentos que utilizan para el diagnóstico, evaluación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en el J de N
- Especificar los participantes en el diagnóstico, evaluación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en el J de N
- Maestras de grupo y de la USAER que participan en carrera magisterial
- Funcionamiento de carrera magisterial para las maestras de EE y Preescolar que participan (cursos, examen, calificación)
- Opinión sobre el trabajo de la USAER con el J de N en relación a la IE
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la participación de directora y maestras del J de N en relación al programa de IE
- Pensamientos y sentimientos sobre el personal de la USAER y su desempeño profesional en este J de N
- Pensamientos y sentimientos en cuanto al trabajo administrativo, técnico y curricular que realiza como maestra de apoyo de la USAER en relación a la IE
- Opinión en cuanto a carrera magisterial y los requisitos y los beneficios para las maestras con niños con discapacidad integrados en su aula

Algunas preguntas:

1. ¿Cuáles son las actividades que realiza Ud. regularmente durante una mañana de trabajo?
2. ¿Cuáles actividades técnico administrativas y curriculares realiza Ud. con la maestra de grupo en relación a la IE del alumno con discapacidad integrado en su aula?
3. ¿Cuáles actividades técnico administrativas y curriculares realiza Ud. con el equipo paradocente en relación a la IE del alumno con discapacidad integrado?
4. ¿Cómo realiza Ud. la evaluación, planeación e intervención educativa vinculadas a la atención del alumno con discapacidad?
5. ¿Cuáles actividades realiza Ud. con los padres de familia del niño con discapacidad?
6. ¿Cuáles actividades realiza Ud. con los padres de familia del grupo en relación a los niños con discapacidad?

Preguntas (Obj. 5):

1. ¿Cuáles estrategias curriculares (proyecto escolar, planeación, adecuaciones curriculares) utiliza Ud. para la instrumentación del programa de IE de alumnos de preescolar con discapacidad?
2. ¿Cuáles otras estrategias utiliza Ud. para la instrumentación del programa de IE de alumnos de preescolar con discapacidad?
3. ¿Cuál es su aportación con respecto al programa de IE en el proyecto escolar de centro?
4. ¿Cómo realiza su planeación? En ella incluye Ud. estrategias que favorezcan la IE de los alumnos con discapacidad? ¿De qué tipo? ¿Quiénes participan?
5. ¿Cómo realiza su evaluación? ¿En qué periodo? ¿Con qué instrumentos? ¿Quiénes participan?
6. ¿Realiza Ud. adecuaciones curriculares para la intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados? ¿De qué tipo? ¿Quiénes participan?
7. ¿Conoce Ud. el nuevo Programa de Educación Preescolar 2004? ¿Qué aspectos retoma Ud. para la intervención educativa de los niños con discapacidad integrados?
8. ¿Cómo identifica Ud. que un alumno presenta necesidades educativas especiales?
9. ¿Cómo determina Ud. que un alumno presenta necesidades educativas especiales?
10. ¿Cómo lleva a cabo el diagnóstico de los alumnos con discapacidad?
¿Quiénes participan?
11. ¿Cuáles instrumentos utiliza Ud. para la detección, determinación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en su aula?

4. Conocimiento sobre la IE, NEE, Discapacidad y USAER y percepción del programa de IE

- Concepto sobre la IE
- Concepto sobre discapacidad
- Concepto sobre NEE
- Concepto y objetivo de la USAER
- Opinión sobre la PNFEIE
- Pensamientos y sentimientos sobre que éste J de N integre niños con discapacidad
- Pensamientos y sentimientos sobre que se integre niños con discapacidad desde preescolar
- Pensamientos y sentimientos sobre las posibilidades o pertinencia de integración de niños en la escuela regular
- Aplicación de los conocimientos sobre IE, discapacidad y NEE
- Cursos impartidos por la SEV sobre, NEE, discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas para la atención de los niños con discapacidad
- Algunos cursos tomados por otras instituciones, personal de EE estatal y/o USAER sobre NEE, discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas para la atención de los niños con discapacidad
- Pensamientos y sentimientos sobre sí el programa de IE en el que participa ha logrado sus objetivos
- Pensamientos y sentimientos sobre sí la IE ha causado cambios en el J de N
- Pensamientos y sentimientos sobre sí la IE ha causado cambios en su persona y el personal de la USAER No. 75
- Logros o dificultades del programa de IE en el que participa

Algunas preguntas:

1. ¿Qué entiende Ud. por IE?
2. ¿Qué entiende Ud. por Necesidades educativas especiales?
3. ¿Qué entiende Ud. por discapacidad?
4. ¿Sabe Ud. cuál es el objetivo de la USAER?
5. ¿Conoce el PNFEIE? ¿Cómo lo aplica?
6. ¿Considera Ud. que es posible la IE de los alumnos con discapacidad en los jardines de niños regulares?
7. ¿Cómo pone en práctica los conocimientos que Ud. tiene sobre IE, discapacidad y NEE?
8. ¿Estos conocimientos le han permitido realizar la IE de los alumnos con discapacidad?
9. ¿Cree Ud. que el programa de IE en el que participa si ha permitido lograr los objetivos de la IE? ¿Cómo? ¿Por qué?
10. ¿En qué se ha beneficiado Ud. personal o profesional con la IE de niños con discapacidad?

Guía de Entrevista para Maestras de Grupo del Jardín de Niños

Fecha:

Número de Entrevista:

Número de Cassette:

Lugar de la Entrevista:

Hora Inicio:

Hora Término:

Antecedentes

- Antes del programa de IE el J de N aceptaba en su grupo niños con alguna dificultad o discapacidad
- La manera en que resolvían la atención de los niños con alguna dificultad o discapacidad
- El J de N contó en algún momento con el apoyo por parte de otro servicio de EE
- La llegada de la USAER No. 75 al J de N (solicitud, ingreso, gestión)
- Manera en que llegan los alumnos con discapacidad al J de N “Francisco Ríos Cano” (oficial o por iniciativa de los padres)
- Manera en que determinan el ingreso de un niño con discapacidad a su aula.
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a cómo funcionaban antes sin programa de IE y como están actualmente con el programa de IE

1, Normatividad que orientan los lineamientos nacionales y estatales respecto a la IE

- Documentos oficiales normativos nacionales o estatales utiliza para ala IE de los niños con discapacidad
- Criterios para integrar a un niños con discapacidad
- Lineamientos normativos que se siguen para integrar a un niño con discapacidad (documentos)
- Personal que participa en la determinación para la IE de un niño con discapacidad
- Requisitos que debe cumplir el niño (madre) para ser integrado
- Documentos que requisita Ud. cuando tiene un niño con discapacidad integrado ante la Dirección del J de N y la USAER No. 75
- Documentos que requisita el J de N con respecto a la USAER NO. 75
- Documentos normativos que utiliza Ud. para la IE y solicita su directora
- Autoridades de preescolar que vigilan que los lineamientos normativos y políticas nacionales y estatales para integrar a un niño con discapacidad se cumplan
- Criterios para que sigue el J de N para recibir un niño con discapacidad
- Criterios para que integren en su grupo a un niño con discapacidad
- Criterios para organizar el grupo cuando hay un niño integrado (número de alumnos, distribución, etc.)
- Criterios para la inscripción de los niños con discapacidad
- Criterios para la acreditación y egreso de los alumnos con discapacidad
- Alguna disposición oficial a partir de la obligatoriedad
- Alguna disposición oficial a partir del PEP 2004
- Criterios para ser denominado jardín de niños integrador
- Autoridades de preescolar que vigilan que la IE se cumpla
- Lineamientos específicos por ser J de N integrador
- Requisitos para ser J de N integrador según la SEV
- Documentación especial por ser J de N integrador
- Pensamientos y sentimientos sobre la normatividad (congruencias -incongruencias)
- Pensamientos y sentimientos sobre la documentación a requisitar
- Pensamientos y sentimientos sobre el modelo educativo de IE

Algunas preguntas:

1. ¿Cómo determinan la IE de un niño con discapacidad?
2. ¿Utiliza Ud. algún documento oficial normativo nacional o estatal para realizar la IE de un niño con discapacidad?
3. ¿Cómo aplica Ud. los lineamientos normativos nacionales o estatales para Integrar o no Educativamente a un niño con discapacidad en el jardín de niños?
4. ¿Quién o quienes intervienen en la IE de un niño con discapacidad?
5. Una vez que determinan integrar a un niño con discapacidad al jardín de niños ¿Cuáles acciones realiza Ud. para integrarlo al jardín de niños?
6. ¿Cuáles documentos oficiales requisita Ud. como maestra de grupo para IE a un niño con discapacidad al jardín de niños? ¿Cuáles con respeto a la USAER?
7. ¿Cómo obtuvo Ud. los documentos oficiales normativos que utiliza para realizar la IE de un niño con discapacidad?
8. ¿Cuáles son las tareas de diagnóstico para los niños con discapacidad integrados en el jardín de niños?
9. ¿Cuáles documentos requisita Ud. para la atención del niño con discapacidad?

2. Estructura y organización del jardín de niños

- Desde que fecha ingresó al J de N “Francisco Ríos Cano”
- Funciones que desempeña como maestra de grupo en el J de N
- Número total de alumnos, número de niños y niñas en su grupo
- Participación de los padres de familia en el programa de IE de sus hijos
- Espacios con los que cuenta el J de N, espacios comunes con la USAER y espacios con el turno vespertino
- Relación con la directora y personal de la USAER No. 75
- Relación con la directora y personal del J de N
- Acuerdos con el personal de la USAER No. 75
- Espacios que se han adecuado para la atención de los niños con discapacidad integrados (fecha, causa y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Materiales didácticos y/o equipamiento adquirido por el J de N para la atención de los niños con discapacidad. (fecha, causa y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Acuerdos con la directora y maestra de apoyo de la USAER No. 75 (espacios, materiales y horarios)
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la organización y funcionamiento de todo el personal del J de N
- Pensamientos y sentimientos en cuanto al desempeño profesional del personal del J de N
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la participación de padres de familia
- Logros o dificultades en estos tres últimos años

Algunas preguntas:

1. ¿Cuáles son las funciones que desempeña Ud. como maestra de grupo?
2. ¿Cuántos alumnos conforman su grupo?
3. ¿Tiene Ud. algún alumno con discapacidad integrado en su aula? ¿Qué discapacidad presenta?
4. ¿Cómo utiliza Ud. normalmente los espacios del jardín de niños?
5. ¿Cuáles son los espacios que utiliza Ud. para las actividades en las que participa el niño con discapacidad integrado en su aula?
6. ¿Cuenta Ud. con materiales didácticos para la atención de los alumnos con discapacidad integrados? ¿Cuáles?
7. ¿Con cuál equipamiento cuenta Ud. para la atención de los alumnos con discapacidad integrados en su aula? ¿Cómo los utiliza?

3. Actividades técnicas, administrativas y curriculares vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad

- Actividades administrativas que realiza como maestra de grupo
- Actividades técnicas que realiza como maestra de grupo
- Actividades curriculares que realiza como maestra de grupo

- Actividades administrativas que realiza Ud. vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades técnicas que realiza Ud. vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades curriculares que realiza Ud. vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados

- Actividades administrativas, técnicas y curriculares específicas por ser un J de N integrador
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realizan Ud. con el personal de la USAER (directora, maestra de apoyo, TS, comunicación, psicóloga, etc.)
- Especificar las actividades que realiza Ud. para el diagnóstico, evaluación e intervención educativa del alumno con discapacidad integrado en su grupo y los instrumentos que utilizan

- Participación en carrera magisterial
- Funcionamiento de carrera magisterial para las maestras de grupo que participan y para las que tienen niños integrados (cursos, examen, calificación)

- Opinión sobre el personal docente del J de N y su desempeño profesional
- Opinión sobre el desempeño de la USAER en este J de N
- Opinión sobre el trabajo colaborativo del J de N con la USAER en relación a la IE
- Pensamientos y sentimientos de su trabajo como maestra de grupo del J de N
- Pensamientos y sentimientos en cuanto al trabajo administrativo, técnico y curricular que realiza como maestra de grupo del J de N “Francisco Ríos Cano”
- Opinión en cuanto a carrera magisterial para maestras sin niños integrados y para las maestras con niños integrados

Algunas preguntas:

1. ¿Cuáles son las actividades que realiza Ud. regularmente durante una mañana de trabajo?
2. ¿Cuáles de estas actividades realiza Ud. con respecto a el personal del jardín de niños?
3. ¿Cuáles actividades técnicas, administrativas y curriculares que realiza Ud. con la maestra de apoyo en relación a la IE del alumno con discapacidad integrado en su aula?
4. ¿Cuáles actividades técnicas, administrativas y curriculares realiza Ud. con el equipo paraprofesional en relación a la IE del alumno con discapacidad integrado en su aula?
5. ¿Cómo realiza Ud. la evaluación, planeación e intervención educativa para todo el grupo y para el alumno con discapacidad integrado en su aula?
6. ¿Cuáles actividades realiza Ud. con los padres de familia de su grupo? Explíquelas.
7. ¿Cuáles actividades realiza Ud. con los padres de familia del alumno con discapacidad integrado en su aula? Explíquelas.
8. Realiza Ud. algunas actividades con los padres de familia de su grupo en relación al niño con discapacidad integrado en su aula? ¿Cuáles?

Preguntas (Obj. 5):

1. Para la instrumentación del programa de IE de alumnos en preescolar ¿Cuáles estrategias curriculares utiliza Ud.? (proyecto escolar, evaluación, planeación, adecuaciones curriculares)
2. ¿En cuáles de ella incluye Ud. a los niños con discapacidad integrados en su aula? ¿De qué manera?
3. ¿Cuál es su aportación con respecto al programa de IE en el proyecto escolar de centro?
4. ¿Cómo realiza su planeación? En ella incluye Ud. estrategias que favorezcan la IE de los alumnos con discapacidad? ¿De qué tipo? ¿Quiénes participan?
5. ¿Cómo realiza su evaluación? ¿En ella incluye Ud. a los niños con discapacidad? ¿En que periodo? ¿Con qué instrumentos? ¿Quiénes participan?
6. ¿Realiza Ud. adecuaciones curriculares para la intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados? ¿De qué tipo? ¿Quiénes participan?
7. ¿Conoce Ud. el nuevo Programa de Educación Preescolar 2004? ¿Retoma Ud. alguna sugerencia para la intervención educativa de los niños con discapacidad integrados?
8. ¿Cómo identifica Ud. que un alumno presenta necesidades educativas especiales?
9. ¿Cómo determina Ud. que un alumno presenta necesidades educativas especiales?
10. ¿Cómo lleva a cabo el diagnóstico de los alumnos con discapacidad? ¿Quiénes participan?
11. ¿Cuáles instrumentos utiliza Ud. para la detección, determinación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en su aula?

4. Conocimiento sobre la IE, NEE, Discapacidad y USAER y percepción del programa de IE

- Concepto sobre la IE
- Concepto de niño de EE
- Concepto sobre discapacidad
- Concepto sobre NEE
- Concepto y objetivo de la USAER
- Opinión sobre la PNFEIE
- Aplicación de los conocimientos sobre IE, discapacidad y NEE
- Cursos impartidos por la SEV sobre, NEE, discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas para la atención de los niños con discapacidad
- Algunos cursos tomados en otras instituciones, personal de EE estatal y/o USAER sobre NEE, discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas para la atención de los niños con discapacidad
- Pensamientos y sentimientos sobre que éste J de N integre niños con discapacidad
- Pensamientos y sentimientos sobre las posibilidades o pertinencia de integración de niños en la escuela regular
- Pensamientos y sentimientos sobre que se integre a los niños con discapacidad desde preescolar
- Pensamientos y sentimientos sobre sí el programa de IE en el que participa ha logrado sus objetivos
- Pensamientos y sentimientos sobre sí la IE ha causado cambios en el J de N
- Pensamientos y sentimientos sobre sí la IE ha causado cambios en su persona y en el personal, niños y padres de familia
- Logros o dificultades del programa de IE en el que participa

Algunas preguntas:

1. ¿Qué entiende Ud. por IE?
2. ¿Qué entiende Ud. por necesidades educativas especiales?
3. ¿Qué entiende Ud. por discapacidad?
4. ¿Sabe Ud. cuál es el objetivo de la USAER?
5. ¿Conoce el PNFEIE? ¿Cómo lo aplica?
6. ¿Qué piensa Ud. de que en este jardín de niños se integren a niños con discapacidad?
7. ¿Considera Ud. que es posible la IE de los alumnos con discapacidad en los jardines de niños regulares?
8. ¿Cómo pone en práctica los conocimientos que Ud. tiene sobre IE, discapacidad y NEE?
9. ¿Estos conocimientos le han permitido realizar la IE de los alumnos con discapacidad?
10. ¿Cree Ud. que el programa de IE en el que participa si ha permitido lograr los objetivos de la IE? ¿Cómo? ¿Por qué?
11. ¿Cree Ud. que con la IE el jardín de niños ha tenido cambios?
12. ¿En que se ha beneficiado Ud. personal o profesional con la IE de niños con discapacidad? ¿Cree Ud. que con la IE el jardín de niños ha tenido cambios?

Guía de Entrevista para la Psicóloga de la USAER

Fecha:

Número de Entrevista:

Número de Cassette:

Lugar de la Entrevista:

Hora Inicio:

Hora Término:

1, Normatividad que orientan los lineamientos nacionales y estatales respecto a la IE

- Criterios para integrar a un niño con discapacidad
- Lineamientos normativos que se siguen para integrar a un niño con discapacidad (algún documento normativo de la SEV / SEP)
- Personal que participa en la determinación para la IE de un niño con discapacidad
- Requisitos que debe cumplir el niño (madre) para ser integrado
- Acciones para integrar a un niño con discapacidad (diagnóstico e intervención educativa)
- Acciones con los padres de familia del niño a integrar
- Documentos que requisita el área de psicología para la atención del niño
- Documentos que requisita con el equipo de la USAER
- Documentos que requisita con el J de N (maestra de grupo/ directora, etc.)
- Documentos normativos nacionales o estatales que utiliza para la IE
- Autoridades que encargadas de dar los lineamientos normativos para realizar la IE de los niños con discapacidad
- Lineamientos de las tareas de diagnóstico e intervención educativa del área de psicología.
- Criterios para la atención de un niño en el área de psicología
- Documentos que requisita el área de psicología de un niño con discapacidad (expediente)
- Criterios para la inscripción de los niños con discapacidad
- Criterios para la acreditación y egreso de los alumnos con discapacidad
- Autoridades de EE que vigilan los lineamientos normativos y políticas nacionales y estatales para integrar a un niño con discapacidad se cumplan
- Alguna disposición oficial a partir de la obligatoriedad
- Alguna disposición oficial a partir del PEP 2004
- Requisitos para ser J de N integrador según la SEV
- Criterios para ser denominado jardín de niños integrador
- Lineamientos específicos por ser J de N integrador
- Documentación especial por ser J de N integrador
- Documentos oficiales normativos para la IE
- Pensamientos y sentimientos sobre los lineamientos normativos que orientan la IE (congruencias - incongruencias)

- Pensamientos y sentimientos sobre la documentación a requisitar
- Pensamientos y sentimientos sobre el modelo educativo de IE
- Pensamientos y sentimientos sobre los lineamientos y normas, las tareas de diagnóstico e intervención educativa del área de psicología.

Algunas preguntas:

1. ¿Cómo determinan la IE de un niño con discapacidad?
2. ¿Utiliza Ud. algún documento oficial normativo nacional o estatal para realizar la IE de un niño con discapacidad?
3. ¿Cómo aplica Ud. los lineamientos normativos nacionales o estatales para Integrar o no Educativamente a un niño con discapacidad en el jardín de niños?
4. ¿Quién o quienes intervienen en la IE de un niño con discapacidad?
5. Una vez que determinan integrar a un niño con discapacidad al jardín de niños ¿Cuáles acciones realiza Ud. para integrarlo al jardín de niños?
6. ¿Cuáles documentos oficiales requisita Ud. como equipo paraprofesor, para IE a un niño con discapacidad al Servicio de USAER? ¿Cuáles con respecto al J de N?
7. ¿Cómo obtuvo Ud. los documentos oficiales normativos que utiliza para realizar la IE de un niño con discapacidad?
8. ¿Cuáles son las tareas de diagnóstico para los niños con discapacidad integrados en el jardín de niños?
9. ¿Cuáles documentos requisita Ud. para la atención del niño con discapacidad?

2. Estructura y organización de la USAER

- Desde que fecha funge como psicóloga de la USAER No.75
- Funciones que desempeña como psicóloga de la USAER No. 75
- Tipos de atención que ofrece el área de psicología
- Número de niños integrados que atiende en este J de N y en los otros.
- Participación de los padres con el área de psicología en la atención de sus hijos
- Discapacidad que presentan los alumnos integrados en este J de N ciclo escolar 2005-2006 y criterios utilizados para su atención en el área de psicología
- Espacio en donde trabaja con los niños integrados y horarios
- Criterios para seleccionar el grupo para integrar el niño con discapacidad
- Criterios para organizar el grupo cuando hay un niño integrado (selección del grupo, número de alumnos con discapacidad por aula, distribución del grupo, ubicación del niño en el aula)
- Relación con las maestras, maestro de E F y Música, intendentes y directora del J de N “Francisco Ríos Cano”
- Acuerdos con la directora de la USAER, la maestra de apoyo, maestras de grupo del J de N en relación a la atención de los niños integrados
- Espacios que se han adecuado para la atención de los niños con discapacidad integrados (fecha y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Materiales didácticos y/o equipamiento adquirido por el área de psicología para la atención de los niños con discapacidad (fecha y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la organización y funcionamiento del personal de la USAER
- Pensamientos y sentimientos en cuanto al desempeño profesional del personal de la USAER y del J de N en relación al programa de IE
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la organización y participación de los padres de familia en el programa de IE
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a las condiciones de trabajo de su área
- Pensamientos y sentimientos en cuanto logros o dificultades presentados por el área de psicología en estos tres últimos años

Algunas preguntas:

1. ¿Cuáles son las funciones que desempeña Ud. como equipo paraprofesional de la USAER No. 75?
2. ¿Cuántos alumnos con discapacidad integrados en este jardín de niños atiende Ud.? ¿Qué discapacidades presentan y en que grupos se encuentran?
3. ¿Cómo utiliza Ud. normalmente los espacios del jardín de niños?
4. ¿Cuáles son los espacios que utiliza Ud. para la atención de los niños con discapacidad integrados en el jardín de niños?
5. ¿Cuenta Ud. con materiales didácticos para la atención de los alumnos con discapacidad integrados en el jardín de niños? ¿Cuáles?
6. ¿Con cuál equipamiento cuenta Ud. para la atención de los alumnos con discapacidad integrados en el jardín de niños?

3. Actividades técnicas, administrativas y curriculares vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad

- Actividades administrativas que realiza vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades técnicas que realiza vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades curriculares que realiza vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados

- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realiza con la maestra de grupo vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realiza con la maestra de apoyo vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realiza con la directora de USAER y del J de N vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados

- Especificar las actividades de diagnóstico, evaluación e intervención educativa (adecuaciones curriculares) de los alumnos con discapacidad que realiza el área de psicología
- Instrumentos que utilizan para el diagnóstico, evaluación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en el J de N
- Especificar las actividades e instrumentos que utiliza para identificar las necesidades de atención psicológica
- Especificar las actividades e instrumentos para identificar las NEE de los alumnos con discapacidad
- Personal que participa en las actividades de diagnóstico, evaluación, planeación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad
- Actividades permanentes en el ciclo escolar con respecto a la atención del niño con discapacidad
- Actividades con los padres de familia de los niños integrados en el J de N
- Actividades con los padres de familia del J de N en relación a la IE de los niños con discapacidad

- Participación en carrera magisterial (cursos, examen, calificación)
- Opinión sobre el trabajo de la USAER con el J de N en relación a la IE
- Pensamientos y sentimientos sobre el personal docente de la USAER y su desempeño profesional
- Pensamientos y sentimientos en cuanto al trabajo administrativo, técnico y curricular que realiza como psicóloga de USAER
- Pensamientos y sentimientos sobre la su función de psicóloga en relación a la IE
- Pensamientos y sentimientos sobre los logros y dificultades que ha enfrentado su área con respecto a la IE de los alumnos con discapacidad

Algunas preguntas:

1. ¿Cuáles son las actividades que realiza Ud. regularmente durante una mañana de trabajo?
2. ¿Cuáles actividades técnicas, administrativas y curriculares realiza Ud. con la maestra de grupo en relación a la IE del alumno con discapacidad integrado en su aula?
3. ¿Cuáles actividades técnicas, administrativas y curriculares realiza Ud. con la maestra de apoyo en relación a la IE del alumno con discapacidad integrado?
4. ¿Cómo realiza Ud. la evaluación, planeación e intervención educativa vinculada a la atención del alumno con discapacidad?
5. ¿Cuáles actividades realiza Ud. con los padres de familia del niño con discapacidad?
6. ¿Cuáles actividades realiza Ud. con los padres de familia del grupo en relación a los niños con discapacidad?

Otras preguntas:

1. ¿Cuáles estrategias curriculares (proyecto escolar, planeación, adecuaciones curriculares) utiliza Ud. para la instrumentación del programa de IE de alumnos de preescolar con discapacidad?
2. ¿Cuáles otras estrategias utiliza Ud. para la instrumentación del programa de IE de alumnos de preescolar con discapacidad?
3. ¿Cuál es su aportación con respecto al programa de IE en el proyecto educativo de centro?
4. ¿Cómo realiza su planeación? En ella incluye Ud. estrategias que favorezcan la IE de los alumnos con discapacidad? ¿De que tipo? ¿Quiénes participan?
5. ¿Cómo realiza su evaluación? ¿En que periodo? ¿Con qué instrumentos? ¿Quiénes participan?
6. ¿Realiza Ud. adecuaciones curriculares para la intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados? ¿De que tipo?
7. ¿Conoce Ud. el nuevo Programa de Educación Preescolar 2004? ¿Qué aspectos retoma Ud. para la intervención educativa de los niños con discapacidad integrados?
8. ¿Cómo identifica Ud. que un alumno presenta necesidades educativas especiales?
9. ¿Cómo determina Ud. que un alumno presenta necesidades educativas especiales?
10. ¿Cómo lleva a cabo el diagnóstico de los alumnos con discapacidad? ¿Quiénes participan?
11. ¿Cuáles instrumentos utiliza Ud. para la detección, determinación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en su aula?

4. Conocimiento sobre la IE, NEE, Discapacidad y USAER y percepción del programa de IE

- Concepto sobre la IE
- Concepto de niño de EE
- Concepto sobre discapacidad
- Concepto sobre NEE
- Concepto y objetivo de la USAER
- Opinión sobre la PNFEIE
- Aplicación de los conocimientos sobre IE, discapacidad y NEE
- Cursos impartidos por la SEV sobre, NEE, discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas para la atención de los niños con discapacidad
- Algunos cursos tomados en otras instituciones, personal de EE estatal y/o USAER sobre NEE, discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas para la atención de los niños con discapacidad
- Pensamientos y sentimientos sobre que éste J de N integre niños con discapacidad
- Pensamientos y sentimientos sobre las posibilidades o pertinencia de integración de niños en la escuela regular
- Pensamientos y sentimientos sobre que se integre a los niños con discapacidad desde preescolar
- Pensamientos y sentimientos sobre sí el programa de IE en el que participa ha logrado sus objetivos
- Pensamientos y sentimientos sobre sí la IE ha causado cambios en el J de N
- Pensamientos y sentimientos sobre sí la IE ha causado cambios en su persona y en el personal, niños y padres de familia
- Logros o dificultades del programa de IE en el que participa

Algunas preguntas:

1. ¿Qué entiende Ud. por IE?
2. ¿Qué entiende Ud. por Necesidades educativas especiales?
3. ¿Qué entiende Ud. por discapacidad?
4. ¿Sabe Ud. cuál es el objetivo de la USAER?
5. ¿Conoce el PNFEIE? ¿Cómo lo aplica?
6. ¿Qué piensa Ud. de que en este jardín de niños se integren a niños con discapacidad?
7. ¿Considera Ud. que es posible la IE de los alumnos con discapacidad en los jardines de niños regulares?
8. ¿Cómo pone en práctica los conocimientos que Ud. tiene sobre IE, discapacidad y NEE?
9. ¿Estos conocimientos le han permitido realizar la IE de los alumnos con discapacidad?
10. ¿Cree Ud. que el programa de IE en el que participa si ha permitido lograr los objetivos de la IE? ¿Cómo? ¿Por qué?
11. ¿Cree Ud. que con la IE el jardín de niños ha tenido cambios?
12. ¿En que se ha beneficiado Ud. personal o profesional con la IE de niños con discapacidad? ¿Cree Ud. que con la IE el jardín de niños ha tenido cambios?

Guía de Entrevista para la Trabajadora Social de la USAER

Fecha:

Número de Entrevista:

Número de Cassette:

Lugar de la Entrevista:

Hora Inicio:

Hora Término:

Antecedentes

- Formación profesional
- Ingreso de la USAER No. 75 al J de N “Francisco Ríos Cano”
- Capacitación que ha recibido para hacerse cargo del área de Trabajo Social
- Estrategias que ha desarrollado para realizar las actividades de Trabajo Social.
- Apoyo por parte de la directoras y maestras del J de N y USAER
- Apoyo por parte de las autoridades de EE para atender esta área.
- Pensamientos y sentimientos sobre la necesidad de actualización y capacitación.
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a cómo esta la USAER No. 75 actualmente con el área de trabajo social (organización, número de personal, materiales, etc.)

1, Normatividad que orientan los lineamientos nacionales y estatales respecto a la IE

- Criterios para integrar a un niño con discapacidad
- Lineamientos normativos que se siguen para integrar a un niño con discapacidad (algún documento normativo de la SEV / SEP)
- Personal que participa en la determinación para la IE de un niño con discapacidad
- Requisitos que debe cumplir el niño (madre) para ser integrado
- Acciones para integrar a un niño con discapacidad (diagnóstico e intervención educativa)
- Acciones con los padres de familia del niño a integrar
- Documentos que requisita el área de Trabajo Social para la atención del niño
- Documentos que requisita con el equipo de la USAER
- Documentos que requisita con el J de N (maestra de grupo/ directora, etc.)
- Documentos normativos nacionales o estatales que utiliza para la IE
- Autoridades que encargadas de dar los lineamientos normativos para realizar la IE de los niños con discapacidad
- Lineamientos de las tareas de diagnóstico e intervención educativa del área

de Trabajo Social.

- Criterios para la atención de un niño en el área de Trabajo Social.
- Documentos que requisita el área de Trabajo Social de un niño con discapacidad (expediente)
- Criterios para la inscripción de los niños con discapacidad
- Criterios para la acreditación y egreso de los alumnos con discapacidad
- Autoridades de EE que vigilan los lineamientos normativos y políticas nacionales y estatales para integrar a un niño con discapacidad se cumplan
- Alguna disposición oficial a partir de la obligatoriedad
- Alguna disposición oficial a partir del PEP 2004
- Requisitos para ser J de N integrador según la SEV
- Criterios para ser denominado jardín de niños integrador
- Lineamientos específicos por ser J de N integrador
- Documentación especial por ser J de N integrador
- Documentos oficiales normativos para la IE
- Pensamientos y sentimientos sobre los lineamientos normativos que orientan la IE (congruencias - incongruencias)
- Pensamientos y sentimientos sobre la documentación a requisitar
- Pensamientos y sentimientos sobre el modelo educativo de IE
- Pensamientos y sentimientos sobre los lineamientos y normas, las tareas de diagnóstico e intervención educativa del área de Trabajo Social.

Algunas preguntas:

1. ¿Cómo determinan la IE de un niño con discapacidad?
2. ¿Utiliza Ud. algún documento oficial normativo nacional o estatal para realizar la IE de un niño con discapacidad?
3. ¿Cómo aplica Ud. los lineamientos normativos nacionales o estatales para Integrar o no Educativamente a un niño con discapacidad en el jardín de niños?
4. ¿Quién o quienes intervienen en la IE de un niño con discapacidad?
5. Una vez que determinan integrar a un niño con discapacidad al jardín de niños ¿Cuáles acciones realiza Ud. para integrarlo al jardín de niños?
6. ¿Cuáles documentos oficiales requisita Ud. como equipo paraprofesional, para IE a un niño con discapacidad al Servicio de USAER? ¿Cuáles con respeto al J de N?
7. ¿Cómo obtuvo Ud. los documentos oficiales normativos que utiliza para realizar la IE de un niño con discapacidad?
8. ¿Cuáles son las tareas de diagnóstico para los niños con discapacidad integrados en el jardín de niños?
9. ¿Cuáles documentos requisita Ud. para la atención del niño con discapacidad?

2. Estructura y organización de la USAER

- Desde que fecha funge como Trabajadora Social de la USAER No.75
- Funciones que desempeña como T S de la USAER No. 75
- Tipos de atención que ofrece el área de T S.
- Número de niños integrados que atiende en este J de N y en los otros.
- Participación de los padres con el área de T S en la atención de sus hijos
- Discapacidad que presentan los alumnos integrados en este J de N ciclo escolar 2006-2007 y criterios utilizados para su atención en el área de T S.
- Espacio en donde trabaja con los niños integrados y horarios
- Criterios para seleccionar el grupo para integrar el niño con discapacidad
- Criterios para organizar el grupo cuando hay un niño integrado (selección del grupo, número de alumnos con discapacidad por aula, distribución del grupo, ubicación del niño en el aula)
- Relación con las maestras, maestro de E F y Música, intendentes y directora del J de N “Francisco Ríos Cano”
- Acuerdos con la directora de la USAER, la maestra de apoyo, maestras de grupo del J de N en relación a la atención de los niños integrados.
- Espacios que se han adecuado para la atención de los niños con discapacidad integrados (fecha y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Materiales didácticos y/o equipamiento adquirido por el área de T S para la atención de los niños con discapacidad (fecha y medio en el que se obtuvieron esos recursos)
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la organización y funcionamiento del personal de la USAER
- Pensamientos y sentimientos en cuanto al desempeño profesional del personal de la USAER y del J de N en relación al programa de IE
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a la organización y participación de los padres de familia en el programa de IE
- Pensamientos y sentimientos en cuanto a las condiciones de trabajo de su área
- Pensamientos y sentimientos en cuanto logros o dificultades presentados por el área de T S en estos tres últimos años

Algunas preguntas:

1. ¿Cuáles son las funciones que desempeña Ud. como equipo paradocente de la USAER No. 75?
2. ¿Cuántos alumnos con discapacidad integrados en este jardín de niños atiende Ud.? ¿Qué discapacidades presentan y en que grupos se encuentran?
3. ¿Cómo utiliza Ud. normalmente los espacios del jardín de niños?
4. ¿Cuáles son los espacios que utiliza Ud. para la atención de los niños con discapacidad integrados en el jardín de niños?
5. ¿Cuenta Ud. con materiales didácticos para la atención de los alumnos con discapacidad integrados en el jardín de niños? ¿Cuáles?
6. Con cuál equipamiento cuenta Ud. para la atención de los alumnos con discapacidad integrados en el jardín de niños?

3. Actividades técnicas, administrativas y curriculares vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad

- Actividades administrativas que realiza vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades técnicas que realiza vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades curriculares que realiza vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados

- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realiza con la maestra de grupo vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realiza con la maestra de apoyo vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realiza con la directora de USAER y del J de N vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados
- Actividades administrativas, técnicas y curriculares que realiza con la psicóloga de USAER y del J de N vinculadas con la IE de los alumnos con discapacidad integrados

- Especificar las actividades de diagnóstico, evaluación e intervención educativa (adecuaciones curriculares) de los alumnos con discapacidad que realiza el área de psicología
- Instrumentos que utilizan para el diagnóstico, evaluación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en el J de N
- Especificar las actividades e instrumentos que utiliza para identificar las necesidades de atención de T S.
- Especificar las actividades e instrumentos para identificar las NEE de los alumnos con discapacidad
- Personal que participa en las actividades de diagnóstico, evaluación, planeación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad

- Actividades permanentes en el ciclo escolar con respecto a la atención del niño con discapacidad
- Actividades con los padres de familia de los niños integrados en el J de N
- Actividades con los padres de familia del J de N en relación a la IE de los niños con discapacidad
- Participación en carrera magisterial (cursos, examen, calificación)
- Opinión sobre el trabajo de la USAER con el J de N en relación a la IE
- Pensamientos y sentimientos sobre el personal docente de la USAER y su desempeño profesional
- Pensamientos y sentimientos en cuanto al trabajo administrativo, técnico y curricular que realiza como psicóloga de USAER
- Pensamientos y sentimientos sobre la su función de T S en relación a la IE
- Pensamientos y sentimientos sobre los logros y dificultades que ha enfrentado su área con respecto a la IE de los alumnos con discapacidad

Algunas preguntas:

1. ¿Cuáles son las actividades que realiza Ud. regularmente durante una mañana de trabajo?
2. ¿Cuáles actividades técnicas, administrativas y curriculares realiza Ud. con la maestra de grupo en relación a la IE del alumno con discapacidad integrado en su aula?
3. ¿Cuáles actividades técnicas, administrativas y curriculares realiza Ud. con la maestra de apoyo en relación a la IE del alumno con discapacidad integrado?
4. ¿Cómo realiza Ud. la evaluación, planeación e intervención educativa vinculada a la atención del alumno con discapacidad?
5. ¿Cuáles actividades realiza Ud. con los padres de familia del niño con discapacidad?
6. ¿Cuáles actividades realiza Ud. con los padres de familia del grupo en relación a los niños con discapacidad?

Otras preguntas:

- ¿Cuáles estrategias curriculares (proyecto escolar, planeación, adecuaciones curriculares) utiliza Ud. para la instrumentación del programa de IE de alumnos de preescolar con discapacidad?
- ¿Cuáles otras estrategias utiliza Ud. para la instrumentación del programa de IE de alumnos de preescolar con discapacidad?
- ¿Cuál es su aportación con respecto al programa de IE en el proyecto educativo de centro?
- ¿Cómo realiza su planeación? En ella incluye Ud. estrategias que favorezcan la IE de los alumnos con discapacidad? ¿De qué tipo? ¿Quiénes participan?
- ¿Cómo realiza su evaluación? ¿En qué periodo? ¿Con qué instrumentos? ¿Quiénes participan?
- ¿Realiza Ud. adecuaciones curriculares para la intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados? ¿De qué tipo?
- ¿Conoce Ud. el nuevo Programa de Educación Preescolar 2004? ¿Qué aspectos retoma Ud. para la intervención educativa de los niños con discapacidad integrados?
- ¿Cómo identifica Ud. que un alumno presenta necesidades educativas especiales?
- ¿Cómo determina Ud. que un alumno presenta necesidades educativas especiales?
- ¿Cómo lleva a cabo el diagnóstico de los alumnos con discapacidad? ¿Quiénes participan?
- ¿Cuáles instrumentos utiliza Ud. para la detección, determinación e intervención educativa de los alumnos con discapacidad integrados en su aula?

4. Conocimiento sobre la IE, NEE, Discapacidad y USAER y Percepción del Programa de IE

- Concepto sobre IE
- Concepto sobre discapacidad
- Concepto sobre NEE
- Concepto y objetivo de la USAER
- Opinión sobre la PNFEIE
- Aplicación de los conocimientos sobre IE, discapacidad y NEE
- Cursos impartidos por la SEV sobre, NEE, discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas para la atención de los niños con discapacidad
- Algunos cursos tomados por otras instituciones, personal de EE estatal y/o USAER sobre NEE, discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas para la atención de los niños con discapacidad
- Pensamientos y sentimientos sobre que éste J de N integre niños con discapacidad
- Pensamientos y sentimientos sobre que se integre niños con discapacidad desde preescolar
- Pensamientos y sentimientos sobre las posibilidades o pertinencia de integración de niños en la escuela regular
- Pensamientos y sentimientos sobre sí el programa de IE en el que participa ha logrado sus objetivos
- Pensamientos y sentimientos sobre sí la IE ha causado cambios en el J de N
- Pensamientos y sentimientos sobre sí la IE ha causado cambios en su persona y su personal
- Logros o dificultades del programa de IE en el que participa

Algunas preguntas:

- ¿Qué entiende Ud. por IE?
- ¿Qué entiende Ud. por Necesidades educativas especiales?
- ¿Qué entiende Ud. por discapacidad?
- ¿Sabe Ud. cuál es el objetivo de la USAER?
- ¿Conoce el PNFEIE? ¿Cómo lo aplica?
- ¿Considera Ud. que es posible la IE de los alumnos con discapacidad en los jardines de niños regulares?
- ¿Cómo pone en práctica los conocimientos que Ud. tiene sobre IE, discapacidad y NEE?
- ¿Estos conocimientos le han permitido realizar la IE de los alumnos con discapacidad?
- ¿Cree Ud. que el programa de IE en el que participa si ha permitido lograr los objetivos de la IE? ¿Cómo? ¿Por qué?
- ¿En qué se ha beneficiado Ud. personal o profesional con la IE de niños con discapacidad?

Guía de Entrevista a Niños con Discapacidad

Fecha
Lugar de la Entrevista
Hora de Inicio

Número de Cassette

Hora de Término

1. Características Personales

- Nombre
- Grupo
- Maestra

2. Antecedentes

¿Desde cuándo vienes a esta escuela? ¿Por qué?
¿Antes a que escuela ibas?
¿Quiénes han sido tus maestras?

1. ¿Cómo se llama tu maestra?
2. ¿Cuál de todos tus compañeros, es tu mejor amigo? ¿Por qué?
3. ¿Cómo se llaman las maestras de USAER con las que trabajas?
4. ¿Sabes que enseñan las maestras de USAER? ¿Sabes por qué vas con ellas?
5. ¿Por qué trabajas con Aguedita/Claudia/Ana/Jóse?
6. ¿Cómo trabajas con la maestra Aguedita/Claudia/Ana/Jóse?
7. ¿Te gusta tu jardín de niños? ¿Qué es lo que más te gusta de él?
8. ¿Crees que tú aprendes muchas cosas en este jardín de niños? ¿Cómo cuáles?
9. ¿Qué piensas sobre venir a este jardín de niños?
10. ¿Y qué piensas de que ya te vas a la primaria?
11. ¿Crees que a un niño como tu le gustaría venir a este jardín de niños? ¿Qué crees que aprendería?

Guía de Entrevista a Niños Regulares

Fecha
Lugar de la Entrevista
Hora de Inicio

Número de Cassette
Hora de Término

1. Características Personales

- Nombre
- Grupo
- Maestra
- Compañero de:

2. Antecedentes

- Criterios para seleccionarlo para la entrevista
- Relación con el niño especial

1. ¿Sabes quienes son las maestras de USAER?
2. ¿Cómo se llaman?
3. ¿Sabes que hacen ellas en tu jardín de niños y con quienes trabajan?
4. ¿Sabes por qué (nombre) viene a este jardín de niños?
5. ¿Consideras que (nombre) aprende igual que tu lo que le enseña la maestra?
6. ¿Crees que (nombre) aprende muchas cosas en este jardín de niños?
7. ¿Por qué?
8. ¿Piensas que (nombre) debe venir a este jardín de niños? ¿Por qué?
9. ¿Tú como juegas con él? ¿Quién más juega con él?

Registro de Observación

Fecha:
Hora de Inicio y Término:
Maestra:
Alumno:
Tiempo de Observación:

Lugar:

No. de Observación:

Grado:

Hora	Inscripción	Categoría

Registro de Entrevista

Fecha:
Hora de Inicio y Término:
Maestra:
Alumno:
Tiempo de Observación:

Lugar:

No. de Entrevista:

Grado:

Hora	Inscripción	Categoría

Anexo 14

REGISTRO DE DOCUMENTOS OFICIALES Y ARCHIVOS ESCOLARES DEL JARDÍN DE NIÑOS Y LA USAER

Tipo de Documento:		Lugar:
Mtra. que lo utiliza:		Hora:
Tipo de uso:		Fecha:
Documento	Características del Documento (Contenido, año, edición nacional o estatal, de educación preescolar o especial, etc.)	

Anexo 15

REGISTRO DE PLANES INSTITUCIONALES Y CURRICULARES DEL JARDÍN DE NIÑOS Y LA USAER

Tipo de Documento:		Lugar:
Mtra. que lo utiliza:		Hora:
Tipo de uso:		Fecha:
Documento	Características del Documento	

Anexo 16

Concentrado de Datos Personales de las Docentes del Jardín de Niños y la USAER

No.	Nombre	Edad	Nivel de Estudios				No. de Plazas	Cargos	Años de Servicio	Nivel de Carrera Magisterial	Cursos de Actualización
			Profesorado	Lic.	Maestría	Diplo. / Doc.					
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											