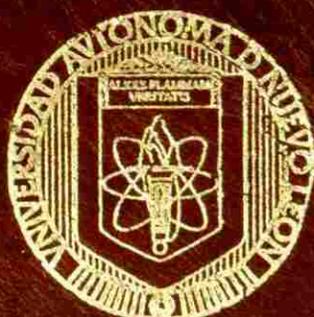


**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON**

**FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL**



**UNA APROXIMACION A LA PRACTICA  
PROFESIONAL DEL TRABAJADOR SOCIAL  
EN EDUCACION ESPECIAL EN MUNICIPIOS DE LA  
ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY, N. L.**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL TITULO DE MAESTRIA  
EN CIENCIAS CON ORIENTACION EN TRABAJO  
SOCIAL**

**PRESENTA:**

**ANA MARIA ACOSTA PECH**

**DIRECTOR DE TESIS  
DR. RAUL EDUARDO LOPEZ ESTRADA**

**ENERO DEL 2004**

TESIS

0

TM

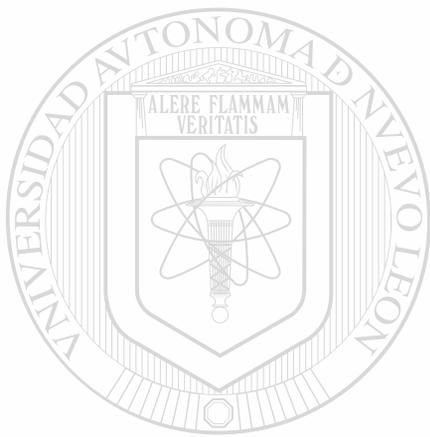
HV10

.5

.A2

2004

c.1



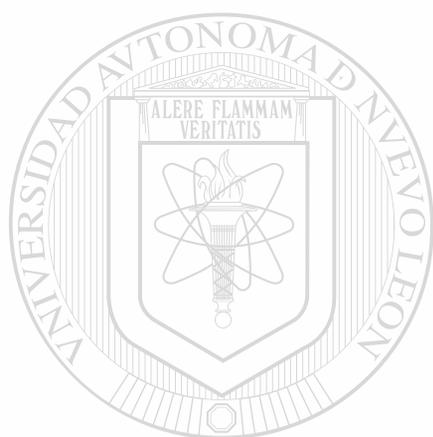
# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



# UANL

---

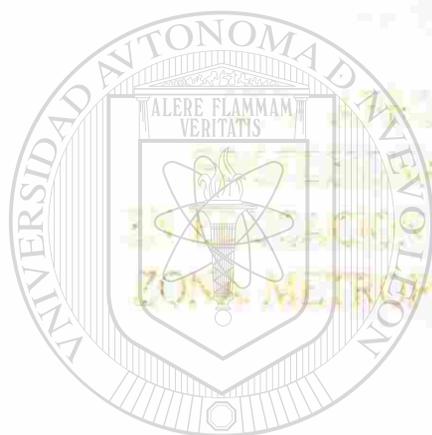
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL



ADMINISTRACIÓN A LA PRÁCTICA  
DEL TRABAJO SOCIAL  
EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MUNICIPIOS DE LA  
ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY, N. L.

UANL  
TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS  
SOCIAL

PRESENTA:

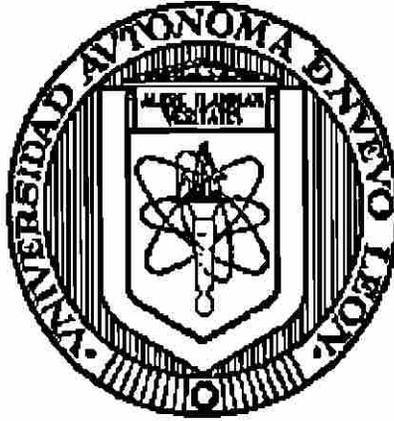
ANA MARIA ACOSTA PECH

DIRECTOR DE TESIS

DR. RAUL EDUARDO LOPEZ ESTRADA

ENERO DEL 2004

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL



UNA APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL  
TRABAJADOR SOCIAL EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN MUNICIPIOS DE  
LA ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY, N. L.

---

TESIS

QUE PARA OBTAR POR EL TÍTULO DE MAestrÍA EN CIENCIAS CON

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA

*ANA MARÍA ACOSTA PECH*

DIRECTOR DE TESIS: DR. RAÚL EDUARDO LÓPEZ ESTRADA

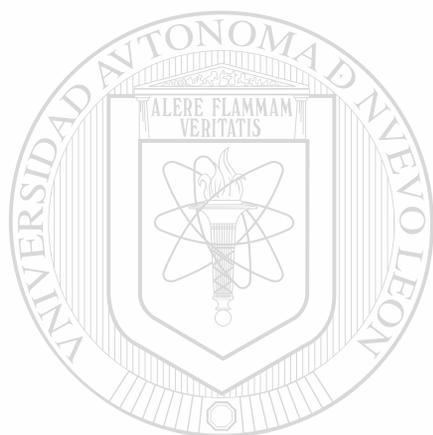
ENERO DEL 2004

HV10.5

.A2

2004

c.1



# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





70  
1933-2003

**A QUIEN CORRESPONDA:**

Los suscritos, Miembros de la Comisión de Tesis de Maestría de la  
**Lic. ANA MARÍA ACOSTA PECH**

hacen constar que han evaluado y aprobado la Tesis "**UNA APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL TRABAJADOR SOCIAL EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN MUNICIPIOS DE LA ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY, N.L.**", en vista de lo cual extienden su autorización para que dicho trabajo sea sustentado en examen de grado de Maestría en Trabajo Social.

educación  
PARA LA VIDA

**DR. RAÚL EDUARDO LÓPEZ ESTRADA**  
ASESOR DE LA TESIS

**DRA. GUILLERMINA GARZA TREVIÑO**  
MIEMBRO DE LA COMISIÓN  
DE TESIS

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



FACULTAD DE  
TRABAJO SOCIAL  
DIVISION DE ESTUDIOS  
DE POSTGRADO

**DRA. YOLANDA HEREDIA ESCORZA**  
MIEMBRO DE LA COMISIÓN  
DE TESIS

**MTRA. GRACIELA JAIME RODRÍGUEZ**  
SUBDIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE  
ESTUDIOS DE POSGRADO

Monterrey, N. L. a 14 de Enero de 2004

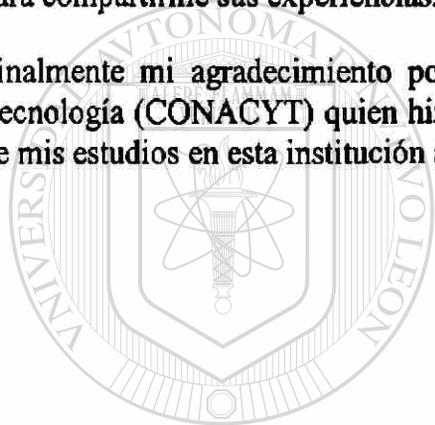
## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer al Dr. R. Eduardo López Estrada, profesor investigador de esta Facultad, quien me dio valiosas orientaciones para la conclusión de este estudio y quien siempre vio en mí –y señaló constantemente– áreas potenciales, más que áreas débiles o carenciales, eso me animó durante todo el proceso. Igualmente deseo agradecer a los demás miembros del Comité de Tesis: Dra. Yolanda Heredia y Dra. Guillermina Garza, por su tiempo y disposición.

Deseo igualmente agradecer a mis compañeras del taller de investigación quienes me hicieron útiles sugerencias, especialmente mi gratitud a Lety y a Pepe por su colaboración en la etapa de recolección de datos y por escucharme en mis preocupaciones y ansiedades.

Mi agradecimiento y reconocimiento sobre todo, a todas aquellas (os) trabajadoras (es) sociales que con toda la voluntad del mundo y con la esperanza de encontrar respuestas a viejos y nuevos problemas del Trabajo Social, se tomaron un espacio de su valioso tiempo para compartirme sus experiencias.

Finalmente mi agradecimiento por su innegable apoyo al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) quien hizo posible, a través de su programa de becas, la realización de mis estudios en esta institución académica.



# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

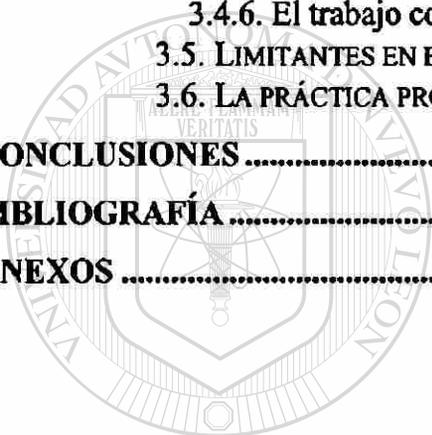


DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

# TABLA DE CONTENIDO

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>IV</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>MARCO DE REFERENCIA .....</b>	<b>7</b>
<b>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>13</b>
<b>JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....</b>	<b>13</b>
<b>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1. LOS REFERENTES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL .....</b>	<b>19</b>
1.1.1. Práctica social, práctica profesional y ejercicio profesional.....	19
1.1.2. La práctica social como construcción.....	22
1.1.3. El sentido general de la practica para trabajo social.....	23
<b>1.2. LOS REFERENTES DEL TRABAJO SOCIAL .....</b>	<b>25</b>
1.2.1. Especificidad profesional .....	26
1.2.2. Fundamentos teórico-metodológicos.....	32
1.2.3. El trabajo social como ámbito institucional histórico y como hecho social.....	36
<b>1.3. LOS REFERENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL .....</b>	<b>38</b>
1.3.1. Los inicios de la educación especial.....	38
1.3.2. Principales antecedentes en México.....	39
1.3.3. Los modelos de atención .....	41
1.3.4. El marco político y normativo de la educación especial en México .....	46
1.3.5. Las premisas principales en la atención de las necesidades educativas especiales .....	49
<b>1.4. EL TRABAJO SOCIAL Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES .....</b>	<b>62</b>
1.4.1. El trabajo social en el área educativa.....	62
1.4.2. El trabajo social en educación especial .....	65
1.4.3. fundamentos y principios de actuación del trabajo social en los equipos de apoyo psicopedagógico.....	67
<b>CAPÍTULO 2: DISEÑO Y METODOLOGÍA.....</b>	<b>74</b>
2.1. TIPO DE ESTUDIO.....	74
2.2. LA MUESTRA.....	75
2.3. EL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN.....	76
2.4. EL TRABAJO DE CAMPO:.....	78
2.5. EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	78
2.6. LAS DIMENSIONES DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	78
<b>CAPÍTULO 3: RESULTADOS.....</b>	<b>83</b>
3.1. DATOS GENERALES.....	83
3.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS ENCUESTADOS: EL TRABAJADOR SOCIAL .....	84
3.2.1. Datos personales, de formación y laborales.....	84
3.2.2. Capacitación y actualización profesional .....	86

3.2.3. Desempeño profesional: grado de satisfacción y exigencia profesional.	89
3.3. LOS DESTINATARIOS DE LA INTERVENCIÓN Y SUS PROBLEMÁTICAS	90
3.3.1. Alumnos (as) atendidos	90
3.3.2. Tipo de atención	92
3.3.3. Las NEE y su vinculación a factores personales	92
3.3.4. Las NEE asociadas a una problemática escolar y/o social	96
3.3.5. Condiciones que influyen en la prevalencia de las NEE.	98
3.4. EL MODELO DE INTERVENCIÓN	101
3.4.1. Tipo o modalidad de intervención según su finalidad	102
3.4.2. Ámbito preferente de intervención	106
3.4.3. Principales estrategias técnico-metodológicos de intervención	107
3.4.4. Nivel y tipo de relación que se establece para la intervención	109
3.4.5. La participación y grado de involucramiento en las diversos grupos escolares	113
3.4.6. El trabajo colegiado	115
3.5. LIMITANTES EN EL EJERCICIO PROFESIONAL	116
3.6. LA PRÁCTICA PROFESIONAL VISTA POR SUS PRINCIPALES ACTORES	119
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>128</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>145</b>



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

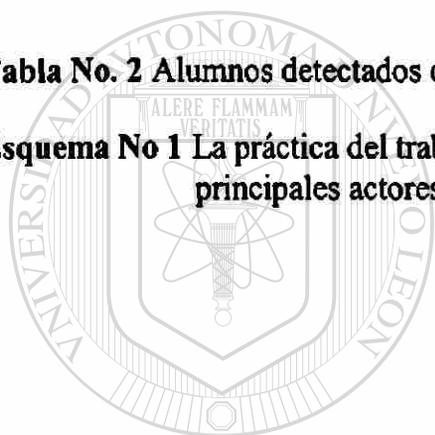
# ÍNDICE DE GRÁFICAS

Página

<b>Gráfica No. 1</b> Unidades de Apoyo a la escuela regular en el estado de Nuevo León .....	76
<b>Gráfica No. 2</b> Unidades de Apoyo a la escuela regular en la Zona metropolitana de Monterrey.....	76
<b>Gráfica No. 3</b> Distribución de los encuestados por zona escolar en donde se ubica la USAER .....	84
<b>Gráfica No. 4</b> Grado académico de los entrevistados.....	85
<b>Gráfica No. 5</b> Capacitación y actualización profesional .....	86
<b>Gráfica No. 6</b> Contenido de la capacitación en servicio .....	87
<b>Gráfica No. 7</b> Grado de satisfacción personal .....	89
<b>Gráfica No. 8</b> Las NEE asociadas a cierto déficit .....	96
<b>Gráfica No. 9</b> Condiciones que influyen en la prevalencia de las NEE .....	101
<b>Gráfica No. 10</b> Finalidad de la intervención .....	105
<b>Gráfica No. 11</b> Método de intervención .....	108
<b>Gráfica No. 12</b> Tipo de relación que se establece para la intervención .....	111
<b>Gráfica No. 13</b> Participación en los diversos grupos escolares .....	116

## ÍNDICE DE CUADROS TABLAS Y FIGURAS

	Página
<b>Cuadro No. 1 Aspectos comunes en el contexto del Trabajo Social.....</b>	<b>32</b>
<b>Cuadro No. 2 Cronología de los principales avances de la educación especial en México</b>	<b>40</b>
<b>Cuadro No. 3 Las dimensiones del análisis de la práctica profesional .....</b>	<b>80</b>
<b>Cuadro No. 4 El análisis de la información .....</b>	<b>120</b>
<b>Tabla No. 1 Distribución de los encuestados por zona escolar en donde se ubica la USAER.....</b>	<b>80</b>
<b>Tabla No. 2 Alumnos detectados con NEE durante el ciclo escolar .....</b>	<b>91</b>
<b>Esquema No 1 La práctica del trabajo social en educación especial vista por sus principales actores .....</b>	<b>127</b>



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## **INTRODUCCIÓN.**

Como profesional de trabajo social me he desempeñado durante estos últimos años en el espacio laboral de la educación pública, específicamente en el campo de la educación especial. Ahí tuve la oportunidad de formar parte de un equipo multiprofesional integrado por docentes, psicólogos y trabajadores sociales, cuya labor actualmente consiste en planear, diseñar y desarrollar procesos de capacitación y actualización del personal docente y paradocente<sup>1</sup> que forma parte de este subsistema educativo.

Mi desempeño como asesor técnico estuvo básicamente dirigido a atender, en los sentidos antes descritos, al grupo de trabajadores sociales que laboran en los diferentes servicios que brinda la educación especial en el estado de Durango, concebida ésta, como una modalidad de la educación básica dentro del sistema de educación pública en México.

En el mismo período colaboré como docente en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango, impartiendo la materia de educación especial; situación, entre otras, que me llevó a plantearme algunas interrogantes y a iniciar una búsqueda de información que permitiera conocer y comprender más este campo de intervención, rico en posibilidades para el ejercicio profesional del trabajador social. En este contexto inicia mi interés por el campo de la educación especial, área de conocimiento e intervención totalmente nueva para mí y para muchos trabajadores sociales que como yo que se ven inmersos en estos espacios.

A través de este “incipiente” recorrido por el espacio de la educación especial, pude percatarme de algunas situaciones que llamaron mi atención. Entre los principales se encuentra la dificultad para encontrar referencias bibliográficas, artículos, manuales, y documentos, entre otros, que conceptualicen o definan la intervención desde la propia especificidad de la profesión y sirvan de referencia teórica y metodológica al trabajador social que tiene interés por incursionar o consolidarse en este campo profesional. Lo anterior me hace suponer que me encuentro ante un tema poco explorado, que no ha sido abordado en su totalidad, al menos desde la perspectiva del trabajo social.

Otra situación que incidió en mi interés por el tema y posteriormente en la concreción de este estudio, es la certeza de que la labor del trabajador social en el ámbito de la educación juega un papel cada vez más relevante, hoy reconocido plenamente por la comunidad educativa y la

---

<sup>1</sup> Trabajadores Sociales, Maestros especialistas en alternativas de comunicación y Psicólogos. Denominados como paradocentes por su función de apoyo a la labor docente.

sociedad en general. La educación y por consiguiente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela ya no son un asunto exclusivo del docente. Maestros y trabajadores sociales persiguen la misma función educativa: ayudar al individuo a fin de que pueda vencer algunos de los obstáculos que se interponen en su evolución y desarrollo integral.

Estoy convencida de que resulta poco probable que las finalidades de la educación se logren sin la intervención multidimensional y multiprofesional. Lo dicho por Jiménez y Vilá corrobora esta postura "...la interacción y la colaboración entre diversidad de planteamientos disciplinares se convierte en requisito, en condición necesaria para la configuración de propuestas educativas... que respondan adecuadamente a las necesidades educativas planteadas por la realidad social y cultural" (Jiménez y Vilá, 1999:67). De acuerdo con esto, el trabajo social es una de las disciplinas que más puede contribuir para la creación de propuestas y estrategias para dar respuesta a las problemáticas educativas, cada vez más complejas.

La educación en nuestro país así como en el resto de los países está en continua transformación, todo ello con el propósito de responder a los imperativos de una sociedad en constante evolución. Desde hace algunos años el Sistema Educativo Mexicano centra su atención en un proceso de reforma, que se realiza en un contexto de política nacional e internacional, que orienta, a partir de premisas fundamentales modificaciones de tipo organizativo y técnico al interior de las instituciones educativas en todos los niveles (GEDGO, 1996:1).

Todos estos cambios han impactado directamente en las prácticas profesionales de quienes laboramos en el terreno de lo educativo. Sin embargo, a través de mi recorrido exploratorio en el tema de la educación<sup>2</sup> me he percatado de que existen muchas más referencias de los procesos que han estado experimentado los docentes al respecto que los que han presentado el resto de los profesionales inmersos en situaciones formales de enseñanza y aprendizaje al interior de los centros escolares.

La práctica profesional del trabajador social como la de otras profesiones en el ámbito de la educación, específicamente de la educación básica en su modalidad de educación especial se ha ido modificando, tratando de reconstruirse a partir de las exigencias del entorno y a los requerimientos de los sujetos que presentan temporal a permanentemente necesidades educativas especiales, que constituyen el objetivo de la intervención en el área de la educación especial.

Conocer cómo estos profesionistas están enfrentando los retos que en la actualidad se le presentan, qué está pasando con ellos, en qué realidades están inmersos, que pasos han dado, cuáles de sus voces se han escuchado, qué otras se han callado, y sobre todo cómo intervienen desde su formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales son las interrogantes que me motivan a indagar, junto con el convencimiento de que solo la reflexión sobre la acción en espacios concretos nos permitirá a los trabajadores sociales vislumbrar hacia donde vamos, así como el futuro que queremos para una profesión que lucha permanentemente por afianzar sus espacios de conocimiento e intervención.

---

<sup>2</sup> En el nivel básico, asociada principalmente con la intervención del trabajador social.

## Marco de referencia

Los siguientes párrafos tienen el propósito de ofrecer una visión general sobre el espacio en donde se desarrolla el hecho educativo, objeto de estudio e intervención de educación especial y la práctica profesional de diferentes profesionistas, entre ellos la del trabajador social. Este espacio como cualquier otro siempre puede constituirse, como se pretende en este caso, en área de problematización indagación y reflexión. Lo que se pretende finalmente con éste apartado es brindar un panorama contextualizador y general del campo o ámbito de la educación especial.

Existe una creciente preocupación en todos los países, sobre todo en aquellos denominados en vías de desarrollo por la universalización y la mejora de la educación, especialmente de la educación básica, dada su condición de sustento para la educación posterior y en general para el desarrollo futuro de los individuos. Lo anterior se pone de manifiesto en la mayor parte de los programas de desarrollo educativo que se han implementado con mayor fuerza durante estos últimos años en nuestro país. Éstos han estado inspirados e influenciados por los diversos organismos multinacionales e internacionales<sup>3</sup> que tienen entre sus variados propósitos mejorar la calidad de la educación y de los servicios educativos, en las diferentes naciones (GEDGO, 1996).

En la actualidad se puede observar que existe consenso por las sociedades en general, respecto a que la educación básica es un requisito esencial para el desarrollo equitativo del ser humano, y por lo tanto de las comunidades. Como afirman Ahmed y Carron (1989:362)<sup>4</sup> “sin una base educativa mínima un proceso centrado en el ser humano no puede implantarse ni sostenerse, ni pueden construirse oportunidades reales de aprendizaje posterior”. A partir de este reconocimiento y el reclamo constante de la sociedad por una escuela que responda a las actuales innovaciones científicas y tecnológicas, el Sistema de Educación en México ha estado experimentando profundos cambios, tanto en su definición teórica y metodológica como en el de su marco legal y normativo sobre el que se sustenta. Por consiguiente y como es de suponer las escuelas de nivel básico – como parte de los servicios que otorga el Estado – han redefinido su posición al interior de este sistema y al interior de la comunidad en general.

Hoy se hace referencia con mayor insistencia en una nueva identidad de las escuelas, en un nuevo enfoque; en una concepción que reconoce la diversidad y valora las diferencias. Este planteamiento concuerda con el de escuelas abiertas que según la política educativa internacional<sup>5</sup> y posteriormente la nacional destaca como aquella a la que todos los niños y niñas tienen derecho independientemente de su condición. Desde hace algunos años, se habla de que las escuelas deben abrir sus puertas a todos los niños, sin excepción, para que puedan acceder y participar en los procesos educativos, que les permitan alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y así desarrollar sus potencialidades como seres humanos (Rodríguez y otros, 1997; SEP, 2000a).

<sup>3</sup> Por ejemplo en el orden internacional se han recogido y sistematizado por la UNESCO consensos para la orientación de la educación y con base en ellos, se han recomendado diversas medidas para que los países reordenen sus sistemas educativo (GEDGO, 1996:1).

<sup>4</sup> Citados por Schmelkes, S. Lavín S. y Martínez F (1997:11).

<sup>5</sup> Por ejemplo la Declaración Mundial sobre Educación para todos, Jomtiem Tailandia, 1990.

Precisamente para lograr lo anterior, y como parte del proceso de reforma al que se ha hecho alusión, la Secretaría de Educación Pública ha puesto en marcha una serie de acciones dirigidas especialmente a sus niveles de educación básica, entre las que se encuentran: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de planes y programas de estudio, el establecimiento de un sistema de actualización de profesores, pero sobre todo la implementación de programas destinados a atender específicamente a grupos de población en situaciones de marginación o en riesgo de fracaso escolar (García y otros, 2000: 9). Un grupo de población vulnerable ha sido el de los niños que requieren apoyos especiales para desarrollar plenamente sus potencialidades como seres humanos, y para alcanzar los máximos logros educativos posibles.

En este marco la educación especial se perfila como una modalidad <sup>6</sup>de la educación básica, redefine su lugar al interior de ésta, al mismo tiempo que se constituye como un apoyo a fin de lograr los propósitos y metas educativas. Lo anterior queda plenamente estipulado en la ley general de educación en México, que a partir de 1994 se reformula a fin de orientar y consolidar el papel y la función de educación especial al interior de los centros escolares<sup>7</sup>.

En este sentido la educación especial ha evolucionado en tanto que se ha concebido a la educación como una sola, pero con diferentes ajustes a la diversidad de alumnos, dejando de lado sus anteriores prácticas, como el desarrollo de programas paralelos en espacios segregadores los cuales durante mucho tiempo representaron según varios estudiosos en la materia (Bautista, 1993; Breenan, 1998; Coll, 1995) la única opción para los niños con dificultades en el aprendizaje asociada a alguna discapacidad<sup>8</sup>.

Ainscow plantea que la educación especial es de origen relativamente reciente, y que en sus primeras fases se consideraba que lo más importante era atender a los niños con discapacidades claras, pero la expansión de la enseñanza pública introdujo formas más amplias en educación especial. “El afán por garantizar la igualdad de oportunidades en varios países occidentales hizo que se presentara mayor atención a los niños de escuelas regulares que no progresaran satisfactoriamente” (Ainscow, 1995: 20). Otros autores como Ture Jonsson (1992)<sup>9</sup>, en relación a la evolución que ha tenido la educación especial identifica tres modelos: el asistencialista, el médico-terapéutico y el educativo. Denominado este último así por el énfasis que pone en el aspecto curricular en relación con la satisfacción de las necesidades educativas especiales<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> Modo de ser o de manifestarse una cosa (Larousse, 2000: 418).

<sup>7</sup> A partir de este ordenamiento, se acuerda que tanto la organización y administración de diversos servicios, así como la acreditación, promoción y certificación de los alumnos se rige bajo las políticas y lineamientos de cualquier otro centro escolar del sistema de educación pública.

<sup>8</sup> De acuerdo con las cifras de la OMS, entre el 10 y el 15 % de la población sufre problemas serios de desarrollo físico, mental y/o emocional, este mismo organismo reconoce que aproximadamente el 25 % de la población se ve afectada por esta situación (González, 2001). Por otra parte según estimaciones de la UNESCO (1993), de 600 millones de personas con discapacidad en el mundo, 150 millones de niños son menores de 15 años, menos del 2 % de esos niños reciben algún tipo de educación o capacitación. (SEP, 2000 b: 6). Es por esto que dicha entidad argumenta que los sistemas educativos necesitan apoyo especial para ayudar a esta población a lograr el pleno desarrollo de acuerdo a su potencial.

<sup>9</sup> Citado en la Antología de Educación Especial, de Carrera Magisterial sexta etapa (SEP: 1997).

<sup>10</sup> El planteamiento y análisis de estos modelos tiene gran relevancia para educación especial, dado que muestran su transitar por las diferentes etapas y los diferentes paradigmas conceptuales que la sustentan, ellos serán abordados en otro momento durante este trabajo.

Hasta aquí se ha tratado de plantear, que los servicios de educación especial se constituyen en la respuesta que el sistema educativo determina para proporcionar la ayuda que cada alumno necesita dentro del contexto más normalizador posible, que los servicios de educación especial se han transformado, en tanto que estos son para el sistema educativo: “el conjunto de recursos humanos especializados, la suma de estrategias de atención específicas y oportuna, el acervo de materiales y apoyos adecuados para quien presente una necesidad educativa especial, así como para los padres de familia y maestros tanto de escuela regular como de especial que atiendan a esta población” (SEP, 1997: 17).

Existe una visión generalizada entre los diversos teóricos de la materia al referirse a las necesidades educativas especiales como aquellas necesidades que plantean ciertos alumnos con dificultades mayores de lo habitual para acceder a los contenidos curriculares de la educación que le corresponde según su edad cronológica y que por lo tanto para compensar dichas dificultades necesita de adaptaciones o recursos (curriculares, metodológicas, ambientales) diferentes de los que hasta el momento se le han brindado (SEP: 2000a).

Se parte de la premisa básica de que las necesidades educativas – generales – están presentes en todos los individuos, y que el sistema educativo responde a ellas en la escuela, sin embargo muchos niños y adolescentes durante su vida escolar presentan mayores dificultades en algún momento de su vida escolar para aprender<sup>11</sup>. Estas dificultades que se convierten, para la educación especial, en necesidades educativas especiales (NEE), que pueden estar asociadas, o se pueden atribuir, a diferentes causas: una mala experiencia escolar, un medio sociofamiliar adverso, un accidente o a una condición exclusivamente biológica. Sin embargo; aún cuando pueden estar relacionadas a cualquiera de estos factores ellos de por sí no son determinantes para la aparición y prevalencia de las mismas. El acento se pone en que éstas son el resultado de la interacción de una gama compleja de factores entre ellos: la naturaleza del plan de estudios, la organización de la escuela y la capacidad y disposición de los maestros para responder a los diversos niveles de comprensión, experiencias y estilos de aprendizaje de los alumnos.

La organización de los servicios que ofrece la educación especial para responder precisamente a las necesidades educativas especiales actualmente está configurada en tres grandes grupos: 1) servicios escolarizados, cuyo propósito fundamental se centra en brindar atención en centros específicos a niños (as) y jóvenes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, que por sus condiciones no pueden acceder a los programas de educación básica en un ambiente regular. 2) servicios de apoyo a la educación regular; a través de los cuales se pretende brindar atención psicopedagógica a la población con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad dentro de la escuela regular, tienen como estrategia principal la asesoría de sus maestros y la orientación a los padres de familia<sup>12</sup> y 3) servicios de orientación al público, que como su nombre lo indica tienen como tarea prioritaria informar a

<sup>11</sup> Es importante puntualizar que cualquier sujeto puede llegar a tener NEE no solo el niño con discapacidad (no todos los niños con discapacidad presentan NEE ni todos los niños sin discapacidad están libres de ellas), el término incluye también a los alumnos con habilidades y actitudes sobresalientes, ya que pueden llegar a presentar problemas de adaptación y formación y requerir por lo tanto actuaciones diferenciadas para facilitar su desarrollo.

<sup>12</sup> Se puede afirmar, en base a las observaciones realizadas y a los reportes consultados, que la mayoría de los servicios que presta educación especial en el país se encuentran bajo la modalidad de USAER (Unidades de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular), creada por el sistema de educación básica como instancia estratégica para impulsar la integración escolar (SEP: 1997).

la población sobre los servicios que proporciona educación especial, así como orientar a los padres de menores con discapacidad (SEP, 2000b).

Las estadísticas, al igual que otros textos, también muestran datos relevantes acerca del comportamiento de la educación especial en el país y brindan la posibilidad de verla desde otra perspectiva.

Según el INEGI (2000a) la población atendida por los servicios de educación especial durante el ciclo 1998/99 en todo el país fue de 380,668 alumnos, esta cifra representa un incremento porcentual anual del 12 % con respecto al ciclo escolar anterior. De igual forma para el ciclo 1999/00 la población atendida fue de 399,004 alumnos con el correspondiente aumento de casi 5 % porcentual respecto al ciclo 1998/99. Esta aparente disminución del crecimiento respecto a la población atendida puede obedecer a varias razones, entre ellas la consolidación del proceso de reorientación de los servicios de educación especial, que lleva implícita la nueva manera de intervenir ante las necesidades educativas especiales<sup>13</sup>.

Otro grupo de datos afirma la hipótesis anterior. Las USAER (Unidades de Servicios y Apoyos a la Escuela Regular) han crecido considerablemente, ya que de 815 que eran en 1996 para 1999 pasaron a ser 1922, presentando un crecimiento de más del 50 % en tan solo tres años. Caso contrario a sucedido con los CAM (Centros de Atención Múltiple) quién junto con las escuelas particulares de educación especial han detenido su crecimiento, en el caso de éstas últimas no sólo no han aumentado sino que han disminuido considerablemente (INEGI, 2001a).

La información estadística también permite observar entre otras cosas que del total de alumnos inscritos en estos servicios durante el ciclo 1999/00 el 14.4 % fueron atendidos en centros de sostenimiento federal, el 84.9% en centros estatales y solo el 0.7 % en planteles de sostenimiento particular (INEGI, 2000a). Se puede afirmar, basándose en lo anterior, que el proceso de descentralización y federalización de la educación ha tenido respuesta también en el nivel de educación especial. De la misma manera estos datos muestran que el sistema de educación pública en los diferentes estados en el país está absorbiendo casi en su totalidad la atención a las personas que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Con respecto a los alumnos que atiende el sistema de educación especial, y teniendo como referencia el ciclo escolar 1999/00, los datos proporcionan información relevante. Del total de alumnos el 1.5 % presentan discapacidad y debilidad visual, el 3.0 % sordera y discapacidad auditiva, el 2.6 % discapacidad motriz, el 15.1 % discapacidad intelectual, el 1.7 % capacidades y aptitudes sobresalientes, y el 76 % corresponde a la población atendida sin discapacidad (INEGI, 2001b). Es este último dato el que indica, que contrario a lo que se cree, en el sentido de que la educación especial solo brinda educación a los menores con discapacidad, el grueso de la población que atiende son niños que no la presentan y que cursan su educación básica en los centros escolares ordinarios.

---

<sup>13</sup> Los cambios en la intervención suponen la integración de los alumnos a escuelas regulares y la atención a las condiciones del contexto incluida dentro de él la escuela, por lo que las acciones se enfocan más a la orientación de docentes y maestros más que a los alumnos en particular.

Las entidades que concentraron las mayores cantidades de población atendida durante el ciclo escolar 1999/00 se tiene en primer término el Distrito Federal con 13.2 %, México con 8.3 % y Nuevo León con 7.3 % del total de la población, le siguen Coahuila y Sonora, el resto de la matrícula (59.3%) está distribuido en las otras entidades, entre ellas Hidalgo, Colima y Baja California Sur que ocupan los últimos sitios, respecto al número de alumnos que atienden sus servicios de educación especial (INEGI, 2001b).

Por otro lado, datos de la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para las Personas con discapacidad, señalan además; que únicamente 750 escuelas regulares de educación pública (0.3 por ciento del total de planteles que hay en todo el país) atienden a niños con discapacidad. Actualmente se reconoce que esta cifra refleja un gran déficit en la materia. En entrevista con el periódico EL UNIVERSAL el titular, agrego, que además de la exclusión, los niños discapacitados se siguen enfrentando a situaciones de expulsión o rechazo cuando desean inscribirse en la escuela de su preferencia (El porvenir, 2002).

En el ciclo escolar 2001-2002 la Secretaría de Educación Pública (SEP) reportó que en las escuelas de educación inicial y básica se inscribieron 381,895 alumnos con alguna discapacidad. De ellos, 112 mil recibieron apoyo de los servicios de educación especial y el resto, 269 mil 895 no contaron con este apoyo.

El documento del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) reitera, por lo tanto, que con estas cifras “es evidente que existen serios problemas de cobertura en la atención a esta población”. El argumento, que se explica en este texto<sup>14</sup>, es que el sistema de educación especial no atiende solo a alumnos con discapacidad, sino también a menores con problemas de aprendizaje o con problemas de conducta, quienes constituyen el grueso de su población.

En el caso específico de Nuevo León los servicios de educación especial atendieron durante el ciclo escolar 1999/00 28,132 alumnos en 230 escuelas. Esta cifra corresponde aproximadamente al 7 % de la matrícula en educación primaria<sup>15</sup>. Para este mismo ciclo los servicios de educación especial mostraron un incremento del 8.6 % en la atención a los niños con necesidades educativas especiales para el período comprendido entre los ciclos escolares 1997/98 al 1999/00, aumento que de acuerdo con el plan de desarrollo educativo de la entidad es resultado de la política de integración educativa que opera en el estado (SENL, 2000:25).

Por otra parte para el ciclo escolar 2000/01 la población atendida en el estado – con sostenimiento federal, estatal y particular – fue de 33,955 alumnos<sup>16</sup>. Un 73.13 % de ellos son atendidos en 163 USAER por 987 especialistas, el resto 26.86 % son usuarios directos de 70 CAM y son atendidos por 545 personas. Los Municipios que concentran el mayor número de población atendida, – en las USAER – de acuerdo con el INEGI (2002), son: Monterrey

<sup>14</sup> En: Sitio de la SEP, (en Línea). <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep> (página consultada el 8 de Mayo del 2002).

<sup>15</sup> Dato arbitrario propuesto solamente con fines comparativos, dado que educación especial atiende también los niveles de preescolar y en algunas entidades están actualmente ampliado su cobertura al nivel de secundaria, sin embargo en el caso específico de Nuevo León el dato de la población que se atiende en este sector resulta insignificante en comparación con la población que se atiende en educación primaria. (Información proporcionada por personal del Centro de Recursos para la Educación Especial de la Secretaría de Educación).

<sup>16</sup> Corresponde al 8.09 % de los alumnos matriculados, en el mismo ciclo, en las escuelas primarias del sistema público

(42.17%), San Nicolás de los Garza (14.97), San Pedro Garza García (14.97) y Guadalupe (13.53%).

Es importante mencionar que en comparación con otros niveles de la educación básica la modalidad de educación especial en el estado es la que más crecimiento presentó, observándose en términos porcentuales que para el nivel de preescolar fue de un 7 %, mientras que para el nivel de primaria fue de sólo 3.7 %, en el mismo período de referencia. (SENL: 2000). Esto corrobora junto con los datos anteriores que se está otorgando por parte de los gobiernos estatales cierto reconocimiento a la educación especial y por consiguiente se está priorizando la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El título de este estudio de investigación, indica la relación entre dos variables principales: por un lado el campo de la educación especial, del cual fueron abordados algunos de sus conceptos y datos importantes (con el fin de brindar un panorama general sobre sus principales características), y por el otro la práctica profesional del trabajador social, que se encuentra inserta en una constante elaboración y/o reelaboración en el contexto de las necesidades educativas especiales ya son ellas precisamente las que le dan sentido y razón de ser en este espacio profesional. Es de esta última variable que a continuación se mencionará algunas consideraciones<sup>17</sup>.

En el campo de la educación especial la práctica profesional del trabajador social se encuentra inserta al ámbito institucional gubernamental, vinculada profundamente a la satisfacción o la resolución de las necesidades educativas especiales en aquellos sujetos que las presentan durante algún momento de su vida escolar. Esta práctica en conjunto con la de los profesionistas que forman parte del equipo multiprofesional construye la base para la intervención, misma que está orientada por las premisas, principios filosóficos, legales, normativos y metodológicos del actual modelo educativo en educación especial.

La función del trabajador social al interior de estos equipos de trabajo no puede ser diferente a la que desempeñaría en cualquier centro escolar: coadyuvar en el proceso formativo del alumno desde su propia especificidad profesional, propiciando su desarrollo armónico e integral; Casanova (1996:10) plantea que en los centros en donde se presentan mayores necesidades educativas especiales es en donde el profesorado necesita apoyos de otros profesionales especializados, relacionados más con diagnósticos e intervenciones específicas que con la intervención pedagógica.

A diferencia de la función docente el trabajo social actúa más sobre los aspectos colaterales que interfieren en la enseñanza y el aprendizaje a través del planteamiento y la implementación de alternativas que en razón de las capacidades individuales, familiares, escolares y comunales favorecen la experiencia escolar. Es por ello que su intervención se torna necesaria, más aún, si se toma en cuenta que las necesidades educativas se presentan en razón de las oportunidades y limitaciones que el medio presente (Brennan 1998).

De acuerdo con la SEP, en educación especial el trabajador social participa “de manera directa en la detección, determinación, evaluación de las necesidades educativas especiales, así como

<sup>17</sup> A reserva de que en el siguiente apartado de este trabajo esta temática será abordada más ampliamente.

en la planeación e implementación de la intervención”<sup>18</sup>. Por otro lado, Casanova (1990) y González y otros (1993) definen la labor del trabajador social en este campo como relevante ya que de acuerdo con ellos es el profesional que más interviene sobre los aspectos familiares y comunitarios que interfieren en los procesos de aprendizaje, y el que a través de diversas estrategias, potencializa los recursos institucionales y comunales en la solución de las problemáticas que afectan el aprendizaje.

### **Objetivos de la investigación.**

Este estudio pretende, ubicar en el contexto del estado de Nuevo León los principales rasgos característicos de la práctica profesional del trabajador social en el ámbito de los equipos de apoyo a la educación básica – pública – que forman parte de la modalidad de educación especial. Lo anterior permitirá contar con un panorama del estado de la profesión de trabajo social en ambientes y campos específicos, así como de las formas en que desde la propia especificidad de la profesión se interviene en el terreno de la educación.

Para el logro de lo expuesto se han planteado ciertos objetivos específicos o particulares que en conjunto posibilitaran la tarea del estudio: 1) conocer los principales elementos del contexto (entorno laboral e institucional), que inciden y definen la práctica profesional del trabajador social 2) Caracterizar el quehacer profesional en cuanto a la problemática de atención y la modalidad de intervención, 3) contrastar la concordancia de la práctica profesional del trabajador social con las principales premisas del actual modelo educativo en educación especial y 4) reconocer las determinaciones, contradicciones y limitaciones del ejercicio profesional.

Los propósitos que finalmente motivan este estudio – como se planteó en la introducción de este trabajo – son los de visualizar ciertas líneas que orienten la formación de futuros trabajadores sociales, así como constituir la base para futuros estudios que favorezcan la participación del trabajador social en este campo de intervención.

Se cree, que es a partir de las propias visiones de los trabajadores sociales manifestadas a través de la opinión directa, que se pueden llegar a conocer los principales rasgos y tendencias de la práctica profesional en el espacio de las necesidades educativas especiales. Con la información que se obtenga directamente de los actores que involucra el tema de estudio, se visualiza en un futuro la continuación de este proyecto investigativo en algunas otras entidades del país, a fin de establecer comparaciones con respecto a los diversos elementos que configuran cierto ejercicio profesional.

### **Justificación del estudio.**

El camino que ha recorrido la profesión de trabajo social en una sociedad tan compleja y con múltiples facetas siempre ha servido y servirá para construir a partir de él mejores maneras para hacer frente a los problemas y carencias sociales, objetos de estudio e intervención de esta disciplina. El análisis y cuestionamiento permanente de los referentes teórico-metodológicos de la profesión, y de los contextos en donde ha estado inmersa, siempre han

<sup>18</sup> En: Serie: Integración Educativa 2000. La integración Educativa y el personal de educación especial, principales funciones del psicólogo y del trabajador social. Formato VHS. SEP y Fondo Mixto de Cooperación Española. 27'35”.

sido y serán necesarios en la construcción de una profesión que lucha permanentemente por consolidarse.

En este sentido el trabajador social inserto en el espacio de lo laboral en cualquier área de intervención debe necesariamente y de manera continua hacer una revisión de su quehacer profesional a la luz de los principales referentes que lo sustentan. Sólo de esta manera estará en posibilidad de reformular su práctica profesional y por lo tanto hacerla más acorde con los planteamientos y necesidades de una sociedad en constante construcción.

De acuerdo con lo anterior, la práctica del trabajador social como la de otros profesionistas como objeto de estudio y reflexión se puede convertir en fuente de conocimiento, que necesariamente conduce a una comprensión más profunda sobre los diversos factores que le influyen y sus múltiples dimensiones – sobre todo de tipo ideológico, teórico y la propia acción del trabajador social –. Sin embargo, este conocimiento no solo debe quedar a nivel de la comprensión, sino que finalmente lo que se debe buscar es que contribuya a la mejora de los procesos que le dieron origen y por consiguiente que aporte respuestas a las problemáticas presentadas por los usuarios de sus servicios o por el medio social que les rodea y que son las que enfrentan cotidianamente estos profesionistas.

Sandoval (2001) plantea esta labor de reflexión como un compromiso de todo profesional, y en el caso específico del trabajador social como una cuestión ineludible dado que con ella se podría renovar y dar legitimación a la profesión. Por su parte Romero y Molina señalan que es imposible mejorar los caminos de la intervención y diferenciarla de una acción de voluntariado o de una mera militancia ideológica si no se fortalecen las formas de leer, es decir, de interpretar y las formas de hacer para construir respuestas rigurosas y consonantes con la complejidad y heterogeneidad de lo social (Romero y Molina, 2000a:29).

Esta mejora y este fortalecimiento de la profesión, incluida en ella la optimización de las formas de intervención, en cualquier ámbito en el que se encuentre operando el trabajo social, únicamente podrá lograrse vía la investigación; solo si se problematiza lo que se hace, cómo se hace y qué se piensa al respecto, (entre otras cosas), se podrá hablar de mejora. Se considera que este análisis debe hacerse a partir de la observación de experiencias concretas y de los contextos locales en donde se presentan; ambientes concretos y específicos que otorgan rasgos característicos al ejercicio de una práctica profesional y que al mismo tiempo la determinan.

Así, son dos las premisas principales que orientan este estudio, la primera es que sólo situando a la práctica en el marco de su contexto histórico y geográfico social – el cual ejerce una influencia determinante en la misma – dará cuenta de sus posibilidades y problemas, de ahí que se haga necesario siempre un análisis también de su entorno. Otra de las proposiciones, es que una estrategia de cotejo de experiencias similares o procesos similares será siempre necesaria para comprender más profundamente las prácticas profesionales; descubrir los factores, variables y procesos relacionados con ellas, y sobre todo, conocer los significados colectivos que se han formado en torno a las mismas. Todo lo anterior con la finalidad de que el ejercicio profesional de los trabajadores sociales pueda ser explicado a partir de estos referentes.

Además de la importancia y las ventajas que suponen la investigación para el perfeccionamiento y profesionalización de la acción profesional, existen otras razones que junto con ésta le dan sentido a esta labor. Por ejemplo, en el espacio de la educación existen pocas referencias sistematizadas que den cuenta de los procesos que viven los trabajadores sociales en relación con la puesta en práctica de los saberes específicos y propios de su formación. Aunque resulta una afirmación un poco arriesgada, se puede decir que algunos de los factores que más han contribuido para que se presente lo anterior es la relativa apertura del campo como espacio laboral y de intervención para los trabajadores sociales, en comparación con otros de mayor trayectoria, (como el campo de la salud). Aunado a esto, la propia dinámica de lo laboral permite muy pocos espacios para la creación de pautas y espacios para la reflexión, situaciones que en conjunto contribuyen a que exista un vacío en cuanto a documentos teóricos, académicos o investigativos – específicos y actualizados – que apoyen la formación y/o actualización del profesional de trabajo social en este terreno.

Lo anterior dificulta para la disciplina la conceptualización y definición de éste campo de desarrollo profesional y la construcción de los correspondientes modelos de intervención, fuentes de referencia fundamentales en la elaboración teórica de la profesión y en la formación tanto de futuros profesionales como de los que actualmente se desarrollan en este ámbito. Por eso resultan necesarias todas las referencias y experiencias empíricas que se puedan obtener. Esta investigación contribuiría a ello<sup>19</sup>.

Ahora bien como ya se planteó en otro momento durante este texto, el sector educativo representa uno de los sectores que más cambios ha tenido en nuestro país. En los últimos años se ha caracterizado por la búsqueda de esquemas de reestructuración institucional, especialmente en el sector de aquellas instancias que manejan programas y proyectos de apoyo a la educación. En el caso de la educación básica y por lo tanto la educación especial también se han estado presentado serias modificaciones que llevan al reconocimiento de su labor por una parte y por la otra a la definición cada vez más precisa de su ámbito de acción y de su función al interior de los centros escolares ordinarios por otra.

Lo anterior tiene varias implicaciones, por un lado posiciona de diferente manera<sup>20</sup> a los profesionistas que se desempeñan en la modalidad – y en general a los que forman parte de los centros escolares – frente a las necesidades educativas especiales de los alumnos y por el otro se consolidan y abren nuevos espacios para la implementación del servicio, que requerirá de la conformación de equipos de apoyo suficientemente preparados para atender la diversidad con calidad y equidad, condiciones a las que constantemente aluden los discursos oficiales.

De acuerdo con esto, el espacio de la educación especial representa para el futuro trabajador social un área potencial y emergente para su desempeño profesional. Las cifras presentadas en

---

19 Se cuenta con información de que en estos últimos años se han desarrollando diferentes líneas de investigación, a nivel nacional, sobre educación especial y los procesos de integración educativa (por ejemplo las derivadas del Proyecto Nacional de Integración Educativa con apoyo del Fondo Mixto de Cooperación México-España). Todos estos estudios centran su interés en la práctica docente frente a las necesidades educativas especiales, dejando de lado el estudio y análisis de la función e intervención de los equipos paradocentes o de apoyo al docente, incluido en ellos el trabajador social. No obstante que no ha sido abordada la situación directamente del trabajador social al interior de estos equipo, las referencias teórica y metodológicas que estos estudios han producido – y están produciendo – pueden apoyar la construcción de marcos o pautas para el estudio y entendimiento de las prácticas y procesos que viven estos profesionistas.

<sup>20</sup> En cuanto a la función que desempeñan y al lugar que ocupan al interior de los equipos de trabajo por ejemplo.

otro apartado de este trabajo<sup>21</sup> lo confirman, es cada vez mayor el número de Unidades de Servicio y apoyo a la Escuela Regular – principal modalidad de atención de educación especial – y por consiguiente el número de escuelas de nivel preescolar y primaria que reciben el servicio<sup>22</sup>. Más aún en muchos estados este apoyo se está iniciando en el nivel de educación secundaria, lo cual representa mayores posibilidades en cuanto a la apertura de espacios laborales para diversos profesionistas, incluidos en ellos el trabajador social. Esta situación indica que se deberá prestar atención tanto a su formación, como a su actuación – y resultados de ésta – en los centros escolares.

Además, la revisión teórica realizada para este estudio revela que el actual modelo de atención en educación especial otorga mucha mayor relevancia, en comparación con los modelos anteriores (GEDGO: 1996) a los factores del contexto, según esta visión, éstos juegan un papel determinante en la aparición y prevalencia de las necesidades educativas especiales, y por lo tanto, también son determinantes en su solución o atención. En este sentido el modelo educativo según varios autores como García y otros (2000), Coll (1995) y Jiménez y otros (1998), se construye a partir de un enfoque teórico sistémico, cuyas principales premisas otorgan importancia a la interdisciplinariedad para el abordaje de la realidad y para la solución de las problemáticas, y por lo tanto, al aporte de disciplinas como el trabajo social que enfocan su atención a los factores ambientales, familiares y contextuales que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que están fuertemente influenciadas por la óptica sistémica-ecológica de la realidad (Kisnnerman, 1998; Johnson, 1995).

Todo lo anterior deja ver la necesidad y la relevancia que tiene la formulación de estudios en el campo de la educación especial, y específicamente aquellos relacionados con otros campos disciplinares como el trabajo social, pues sus resultados pueden contribuir significativamente en la mejora de la función de los profesionistas al interior de los equipos de apoyo a la educación.

Finalmente es importante aclarar que la elección para este estudio del estado de Nuevo León y sus municipios metropolitanos, obedece a que es una de las entidades del país en las que concentra mayor número de población atendida por los servicios de educación especial, además es una de las precursoras en ampliar la cobertura de los servicios de apoyo al nivel de secundaria. En este sentido sería interesante también conocer cómo el trabajador social, en conjunto con el resto del equipo, está enfrentando este reto, lo cuál serviría de guía u orientación para otros entidades que se inician en esta labor.

### **Preguntas de investigación.**

Se ha hecho mención de manera recurrente del proceso de cambio que ha estado experimentando la educación básica en nuestro país. De igual forma se ha dicho que en el caso de la educación especial todas estas transformaciones han tenido su grado de afectación, sobre todo en el terreno de lo teórico, ya que se ha estado realizando desde hace algunos años, una revisión profunda de los esquemas conceptuales y metodológicos que orientan la atención de los alumnos. Todas estas modificaciones posicionan de diferente manera al grupo de

<sup>21</sup> Datos presentados en la pág. 9.

<sup>22</sup> En el marco de la política de integración educativa; política prioritaria nacional del sistema educativo Mexicano (SEP: 1997).

profesionistas, docentes y de otras disciplinas como psicología y trabajo social, frente a las necesidades educativas especiales.

Consecuentemente también la práctica profesional del trabajador social se ha ido reformulando en los espacios escolares, a fin de dar respuestas eficaces, suficientes y pertinentes a aquellos alumnos que se encuentran con mayores desventajas para aprender. En este contexto, en el que se habla continuamente de una política de integración, de un nuevo modelo de atención más equitativo, de un nuevo enfoque sobre la discapacidad y de las dificultades de aprendizaje, resulta importante conocer cómo el trabajador social está enfrentando estos nuevos paradigmas y cuáles son más específicamente las nuevas maneras de intervenir.

Si bien la intervención de los equipos de apoyo a la educación y más específicamente del trabajador social se ha estado enfocando mayormente al actual modelo educativo, existe la posibilidad (por algunas observaciones realizadas en este terreno) de que todavía presente rasgos muy marcados de un modelo médico terapéutico y asistencialista<sup>23</sup>, que si bien funcionó en el pasado hoy presenta serias carencias y dificultades en la atención de las necesidades educativas especiales. Estas afirmaciones son sólo producto como ya se mencionó de la observación personal, pues existen pocas evidencias documentadas que hayan recogido y sistematizado lo que ha pasado y está pasando en este terreno con respecto a la labor del trabajador social, lo que dificulta la conceptualización y definición del campo y de sus correspondientes modelos de intervención. Sin embargo resultaría conveniente conocer en que medida estas aseveraciones son verdaderas.

Así pues se parte del supuesto de que el trabajador social en el espacio de la educación especial se encuentra actualmente en un momento crucial, necesariamente tendrá que estar modificando sus esquemas que sustentan su intervención y las maneras en que esa intervención se realiza – cuáles y cómo está enfrentando esos desafíos son tan solo las interrogantes iniciales que motivan este estudio.

Así, después de las precisiones anteriores, no queda más que plantearse la interrogante inicial o pregunta generadora de este estudio: ¿cómo está configurada actualmente la práctica profesional del trabajador social en la atención de las necesidades educativas especiales?. El cómo supone por una parte conocer ¿cuáles son sus principales referentes teóricos metodológicos y prácticos que la sustentan, las características principales de los contextos específicos que le dan sentido, y a partir de los cuales se construye y reconstruye la práctica social?, pero sobre todo, y por otro lado, ¿cuál es la vivencia o percepción de los trabajadores sociales implicados en estos procesos?.

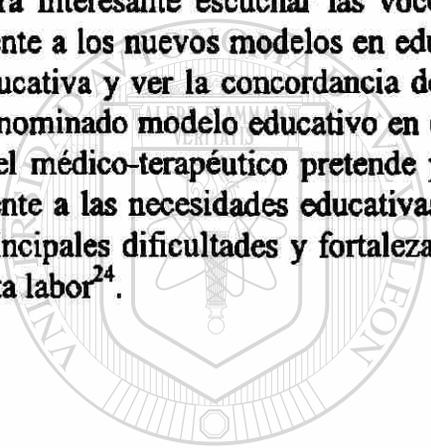
El espacio de la práctica, como dice Sandoval, alude a una relación compleja que tiene sujetos concretos en realidades concretas (Sandoval, 2001: 22). De acuerdo con esto, será relevante conocer también el quién, es decir ¿quiénes configuran la acción profesional?, o dicho de otra manera identificar a los principales actores en la esta relación. Así, por un lado son planteadas la pregunta de: ¿quiénes son los trabajadores sociales que laboran en educación especial?, y ¿qué características, entre otras, de formación y rasgos laborales presentan?, y por el otro, ¿qué características o rasgos presentan tanto los sujetos beneficiarios de estas acciones, como

<sup>23</sup> Al menos en el estado de Durango, que es el referente más cercano de quien realiza este estudio.

las problemáticas que son atendidas por ellos?. Además, dada la importancia del contexto en la determinación de las prácticas y ejercicio de una profesión será necesario conocer ¿cuáles son las principales características del ambiente, institucional y laboral en donde se encuentra configurándose la intervención?.

Volviendo al aspecto teórico metodológico, las interrogantes que inicialmente problematizan la atención son: ¿cuáles son las bases conceptuales y teóricas para la intervención?, ¿cuáles son las principales estrategias y métodos de trabajo?, ¿cómo son los programas y proyectos en los que este profesional colabora?, ¿cuáles son sus principales herramientas, instrumentos y técnicas que se implementan?, ¿cuáles son y cómo se definen los criterios para la intervención?, ¿cómo es el tipo de relación que se establece con los usuarios de los servicios y con el resto de el equipo de trabajo?. En resumen: ¿cómo se configuran las modalidades de intervención en este contexto?, ¿cómo se interviene al interior de los equipo de trabajo? y ¿cuál es el aporte específico del trabajador social?

Será interesante escuchar las voces del trabajador social acerca de su propio quehacer, de frente a los nuevos modelos en educación que pretenden favorecer la integración y la equidad educativa y ver la concordancia de la actual práctica profesional del trabajador social con el denominado modelo educativo en educación especial, que en contraposición con el asistencial y el médico-terapéutico pretende posicionar de diferente manera a todo el equipo de apoyo frente a las necesidades educativas especiales. Por otro lado convendría también conocer las principales dificultades y fortalezas que enfrenta este profesional en la puesta en práctica de esta labor<sup>24</sup>.



UANL  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN®  
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

---

24 Estas interrogantes podrán plantearse, en un segundo momento (en otro estudio), en diferentes espacios geográficos, a fin de hacer una comparación y ver si existen diferencias significativas entre las prácticas profesionales de uno y otro contexto, y si es así ver cómo pueden ser explicadas estas diferencias o cuáles son los principales factores que determinan tales diferencias. El cotejo de los resultados podrá entre otras cosas vislumbrar la formulación de ciertas hipótesis explicativas sobre el peso de los contextos en la determinación y construcción de una determinada práctica social.

## CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

### 1.1. Los referentes de la práctica profesional

En este apartado se dará cuenta de los principales dimensiones que configuran la práctica profesional, para ello, se especificará que se entiende por este concepto y cuáles son sus principales implicaciones para el campo del trabajo social. Se hará énfasis en la complejidad que engloba este fenómeno y se abordará un enfoque que define a la práctica como un proceso de construcción permanente.

#### 1.1.1. Práctica social, práctica profesional y ejercicio profesional

La actividad práctica es el conjunto de actos que se distingue por el carácter objetivo de la realidad sobre la que se actúa, por los medios con los que se ejerce y por su resultado o producto. En la actividad práctica el sujeto actúa sobre un objeto, con el fin de transformarlo para satisfacer determinadas necesidades humanas. Cierta tipo de actividad práctica no se ejerce sobre aspectos ajenos al hombre sino sobre el mismo. En ella el hombre es sujeto y objeto de su acción. Ahora bien, cuando esta actividad toma por objeto a grupos sociales o a la sociedad entera, se está hablando de práctica social.

Si bien en un sentido amplio toda actividad humana reviste carácter social, se restringirá la noción de práctica social a la actividad del hombre que se orienta a su transformación como ser social y que conduce al cambio de sus relaciones económicas, culturales y sociales. La práctica social es una actividad transformadora del hombre de la sociedad, que responde a necesidades concretas y requiere, por lo tanto, de un grado determinado de conocimiento de la realidad que transforma y de las necesidades que satisface (Aylwin, Jiménez y Quesada, 1982: 16).

Según Besse (1978: 12), el término práctica procede la palabra griega *pratein*: “ejecutar, cumplir, actuar”. Este mismo autor entiende por práctica todas las formas de actividad que nuestra especie es capaz de realizar, toda la actividad histórica y social de la humanidad, considerada como proceso de desarrollo indefinido. Desde el enfoque de Besse, la teoría debe imponerse, necesariamente, a la práctica, en tanto que el proceso mental representa una forma de actividad inseparable y sistemática de las acciones, al mismo tiempo que es elemento indispensable para superar, científicamente, la práctica y adecuar ésta a las transformaciones

de la realidad. La teoría como tal, está estrechamente relacionada con una específica forma de comprender la realidad, de ahí su vinculación con un referente ideológico<sup>25</sup>.

Desde el punto de vista de Aylwin y colaboradores (1982: 15), toda acción científica se fundamenta en una triple alianza entre la práctica social, la teoría y el método. Estos tres elementos están estrechamente interrelacionados. El método no puede utilizarse sin una orientación teórica, la teoría se desarrolla por la aplicación de métodos científicos y ambos, método y teoría, son indispensables para otorgar un carácter científico a la práctica social.

Desde la perspectiva de este trabajo, ésta última es el punto central de observación, pues en ella confluyen finalmente el método y la teoría, elementos indispensables para el conocimiento y la acción racional<sup>26</sup>. No se puede, por lo tanto, estudiar el método desligado de la práctica social, que es previa a él y lo condiciona, y tampoco de la teoría que en una relación dialéctica con la práctica posibilita la comprensión pero también el descubrimiento, en el sentido de que la teoría puede guiar la práctica y ésta a su vez ratificar o rectificar la teoría en un proceso de mutuo enriquecimiento.

La práctica social se convierte en práctica profesional cuando la primera se inscribe al interior de una profesión, “la práctica profesional se sitúa al interior de la división social del trabajo, a partir de la cual asume una especialización adquiriendo su ejercicio una cierta peculiaridad en el cuadro general de profesiones” (Tobón, Rottier y Manrique, s/f: 76), pero además, cuando integra elementos teóricos, operativos y ciertos valores que la determinan. Ésta, es entendida como un proceso de acuerdo al tipo de función que se desempeña y a la acción a desarrollar, este proceso puede ser ordenado en ciertos momentos. Para Molina y Romero: “Una práctica profesional, necesariamente requiere expresar un énfasis riguroso y consistente en el manejo de las premisas que la sustentan” (Molina y Romero 2000: 29).

El Diccionario de la Lengua Española define como práctica “el ejercicio de un arte o facultad. Destreza adquirida con este ejercicio. Uso continuado, costumbre o estilo de una cosa. Modo o método que particularmente observa uno en sus operaciones. Ejercicio que en una profesión se hace bajo la dirección de un maestro...” (s/f: 784). Como se observa, esta definición, como la mayoría de las revisadas, relaciona el concepto de práctica con ejercicio profesional y pondera a la práctica como aquella actividad especializada o profesionalizada; así pues conviene definir este último concepto: “... el ejercicio profesional es el conjunto de prácticas y representaciones desarrolladas en diferentes áreas de intervención, donde la profesión se inscribe como práctica participe de la dinámica social” (García Salord, 1986: 21).

Para García Salord, la profesionalización “supone la sistematización de un conjunto de representaciones (conocimientos, habilidades, e información) y en elaboración como un saber especializado así como la institucionalización de la transmisión de ese saber, a través de una

<sup>25</sup> Quiróz clarifica aún más este concepto: “La práctica no es todo lo que hacen los hombres. Hay grupos que por años repiten ciertas rutinas sin generar teoría. No todos los grupos tienen igual capacidad para realizar acciones que generen un conocimiento teórico. El concepto de práctica es más estrecho que lo que los hombres hacen. Por práctica entendemos un segmento de experiencias a través de las cuales los hombres piensan lograr un producto deseable para cambiar una situación dada. En esta práctica se deciden las alternativas más convenientes para transformar esa situación y realizar el esfuerzo para lograr el producto deseado; independientemente que se consiga o no, que se equivoque o no, hay un compromiso de la conciencia y de la responsabilidad, que es lo que caracteriza a la práctica frente a otras experiencias” (Quiróz, 1988: 48).

<sup>26</sup> Existen otros enfoques como se verá más adelante en los que se privilegia la práctica para la elaboración teórica, sin embargo se considera que de entrada cualquier práctica, profesional o no, está guiada u orientada por algún marco teórico.

instancia social reconocida y legitimada, para que constituya el saber especializado en un saber certificado” (1986: 21). Por lo tanto, como dice ella misma, la profesionalización de una práctica no implica su surgimiento, su constitución, si no que, por el contrario implica su estructuración en una nueva dimensión: su constitución y legitimación como saber especializado y certificado.

El concepto de profesionalización está relacionado y a su vez implica la presencia de un perfil profesional, así pues se hace necesario plasmar su definición. El término se aplica en el campo de la investigación social para referirse a un conjunto de datos sistematizados que caracterizan a un sujeto o a una población. “Un perfil debe identificar el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes que debe poseer el egresado para un óptimo desempeño profesional” (ENTS, 1990: 37)<sup>27</sup>.

Para el diseño de un perfil se requiere del análisis de las características generales de la profesión y de la práctica real de la misma. En este proceso es indispensable tener presente que la práctica tiene un antecedente condicionante de un desarrollo histórico, determinado por la concepción de hombre y sociedad que lo fundamenta y también por el límite y alcance de su campo de acción, dependiendo de su objeto de estudio y de la problemática que aborda. Es necesario contemplar las formas de desarrollo de las áreas políticas, económicas y sociales que se desarrollan con la profesión, a fin de conocer las vías de convergencia o diferenciación entre el desarrollo productivo de una sociedad y la profesión.

Además es necesario considerar: a) el nivel del “deber ser” que conduce a un perfil ideal. En este plano se requiere una definición del objeto de estudio, los objetivos, las funciones y la problemática que aborda el profesional desde el momento en que surge la profesión. Y b) el nivel del “ser” que permita la estructura de un perfil real caracterizado por el tipo de intervención en la actualidad y la demanda del profesional conforme a las necesidades sociales y el mercado de trabajo que se ofrece a los egresados.

En síntesis, se puede decir que toda práctica social, en forma consciente o no por parte de los actores se construye en la interacción de las dimensiones ideológica, teórica y la acción misma. Las diversas prácticas sociales articulan con pesos diferenciales tales dimensiones. Como argumenta Sandoval (2001), el espacio de la práctica, alude a una relación compleja que tiene sujetos concretos en realidades concretas, que sintetiza niveles y momentos de una variedad de dimensiones históricas, políticas, sociales, económicas y culturales, que se consideran propias del estudio de diferentes disciplinas sociales que le imprimen a cada dimensión una especificidad de acuerdo a ciertas delimitaciones marco y micro espaciales, y en función al énfasis que le proporcionan a alguno de estos componentes. Así, cada disciplina se circunscribe

---

<sup>27</sup> Citado en Piña (1998: 10).

a un objeto de estudio particular y a una gama de paradigmas teóricos y metodológicos de intervención<sup>28</sup>.

### 1.1.2. La práctica social como construcción.

Como se especifico en párrafos anteriores la práctica corresponde al momento en que el sujeto se inserta en la realidad para transformarla, para influir en su direccionalidad. La idea de práctica se relaciona con el problema de la viabilidad histórica. Es en este último elemento en que diversos autores hacen énfasis al analizar una determinada práctica social, Para ellos la dimensión de lo político, entendido no solo como la negociación del poder, sino como la lectura de lo posible (Zemelman, 1997)<sup>29</sup>, resulta un factor determinante su origen y desarrollo. Por otro lado, para Sandoval (2001) en el marco de la relación del hombre con la realidad para transformarla, la coyuntura constituye un corte en el tiempo que sirve de referencia para construir el conocimiento desde el “hacerse” de la objetividad, una mediación entre el conocimiento acumulado en estructuras teóricas y la alternativa de prácticas adecuadas al quehacer de una opción definida como posible.

Desde este paradigma la influencia sobre lo real se desdobra en dos planos: el de la práctica actuando en los sucesivos momentos de un proceso, y el del proyecto que conforma la direccionalidad de la práctica propia del proceso transcoyuntural (el proyecto es la direccionalidad de la práctica) y que se vincula con la voluntad social orientada por las exigencias de imprimir una direccionalidad a los proyectos.

la cuestión de fondo desde este enfoque es por tanto el problema de la viabilidad de las diferentes opciones de construcción planteadas por los actores sociales. En ese sentido la reflexión epistemológica debe estar centrada en la recuperación del sujeto. La historia se construye por sujetos y a su vez la vida está asociada a la herencia cultural o historia. Esta relación está presente siempre en el cambio social. La relación entre proyecto de vida y proyecto social es la relación entre lo macro y lo micro.

La práctica así se convierte en un complejo cuyos componentes son sujetos colectivos que asumen una iniciativa de acción. “Estos sujetos están mutuamente relacionados en un escenario que es una situación histórico-coyuntural determinada que define, de manera dinámica, las posibilidades e iniciativas de cada uno de los actores”. Es por ello, según Quiróz y Morgan (1987), que no se puede separar una práctica de su contexto y de sus condiciones materiales de existencia; que incluyen las fuerzas de la dinámica institucional y laboral.

Es en la práctica social que se da la relación sujeto-objeto. Esta práctica se concibe como la transformación permanente de algo dado, en esta práctica social el sujeto se objetiva en un producto y el producto también se subjetiva. Este producto de la actividad humana sólo puede

<sup>28</sup> Este autor hace un análisis crítico de la práctica, plantea que esta multiplicidad de paradigmas están frecuentemente aislados, lo cual ha generado una multiplicidad de visiones sobre las prácticas sociales con poca recuperación para un planteamiento articulante de las mismas (Sandoval 2001). Por otro lado, a fin de aclarar el concepto de práctica y el de intervención, Molina y Romero señalan que la intervención supone las diversas maneras de interpretar el objeto de intervención, y las diversas maneras de hacer, dado que supone un conjunto de acciones que se concatenan en un método pertinente, es en si una: “síntesis de fundamentos valorativos, epistemológicos, teóricos, metodológicos y de la acumulación de saberes que produce una práctica social profesional” (Molina y Romero 2000: 29).

<sup>29</sup> Citado por Sandoval (2001: 81).

ser entendido en la medida en que se realiza la relación del hombre con la naturaleza y la relación del hombre con los otros hombres, en ese sentido la práctica social se hace en las condiciones que existen concretamente, y que son producto de la historia y que, a su vez, pueden ser transformadas, en un proyecto nuevo de sociedad (De Paula Faleiros, 1972)

La recuperación del sujeto tiene que darse desde las coordenadas del espacio y tiempo de su propia construcción. Esto requiere un sentido, el sentido tiene que ver con pautas y valores culturales, teóricas e ideológicas. Tiene que ver con el problema, con cómo se define éste, cómo se plantea. Aquí hay que privilegiar la complejidad como presupuesto porque se va a enunciar en el problema donde tiene sentido la complejidad. La complejidad como premisa es la articulación que lleva al manejo del tiempo y de allí a la coyuntura, también conduce a plantear el desafío de la complejidad de la realidad como objeto de conocimiento y como propuesta de razonamiento para reconocer las distintas dimensiones (miradas desde el sujeto concreto) de la realidad; reconocer la potencialidad de construcción que tiene lo indeterminado de la realidad y la capacidad del sujeto para reconocer ámbitos de sentido con posibilidades de convertirse en prácticas sociales (Sandoval, 2001).

En este enfoque la teoría en vez de restringir la realidad se constituye también en un punto de partida, y como dice Zemelman, en una herramienta que permite delimitar universos de observación que, al articularlos, permite construir conocimientos nuevos. Así mediante el uso crítico de la teoría, se pueden articular diferentes elementos componentes de la práctica profesional, lo cual permitiría hacer una reconstrucción articulada de la misma, lo que implica la construcción de conocimiento nuevo (Zemelman, 1992: 183-236)<sup>30</sup>.

En ese sentido, se debe pensar que la práctica no es solo algo dado, un producto; sino que puede ser también una manera de pensar ese producto y por tanto, la capacidad de recrear, a partir de él, otro producto, de ahí la tesis de que la práctica social se puede construir a partir de la articulación de diversos discursos y formas de acercamiento y a partir de su problematización, entendiéndolo por ello el reconocimiento de un campo de relaciones posibles que se van transformando en función de su articulación, implica un proceso de cuestionamiento y de elaboración teórica.

### **1.1.3. El sentido general de la practica para trabajo social.**

Se podría catalogar al trabajo social como un tipo específico de práctica social, que se ejerce mayoritariamente a nivel de grupos primarios y secundarios, cuya acción transformadora se orienta específicamente al cambio de conductas y valores de individuos y grupos. Al respecto Sandoval afirma “podemos entender la acción del trabajador social, como prácticas en las que establece conversaciones con los otros (beneficiarios de su acción), para enfrentar problemas concretos de sobrevivencia y de integración a la sociedad” (Sandoval, 2001:129). Estas “conversaciones” ocurren en contextos y tiempos específicos y traen de la mano los conocimientos y experiencias que tiene cada uno de los actores frente a los problemas que constituyen objeto de la práctica del trabajador social. De ahí que se requiera conocer – y entender – lo que es el proyecto de cada uno de ellos, así como la interpretación de la realidad que lo mismos realizan. Pues estas “conversaciones” influyen en los conocimientos e interpretaciones que tiene cada actor y en las posibilidades de acción a desarrollar.

<sup>30</sup> Citado por Sandoval (2001: 17).

Para Torres (1984), la práctica se ha ganado, por sí misma, el derecho a ser llamada “El punto neurálgico del trabajo social” por la importancia nodal que para esta profesión tiene, actualmente; en tanto se ha convertido en elemento base para conocer y teorizar sobre esta disciplina. Por ello, y de acuerdo con este autor, los siguientes párrafos representan un conjunto de reflexiones generales en torno a la orientación – en su relación con la teoría principalmente – que según varios autores como Barbero (1998); Payne (1995); Sandoval (2001); Tobón, Rottier y Manrique, (s/f) y Torres (1984), mantiene la práctica del trabajo social.

Cuando grupos de profesionales preocupados por el desarrollo del trabajo social se plantearon como objetivo inaplazable el redefinir los principios básicos que debería sustentar esta disciplina, y centrarlos hacia el fin de otorgarle a ésta mayor coherencia metodológica y validez universal, surgió como interrogante clave la especificidad del concepto, así como su viabilidad práctica en el contexto Latinoamericano. Dicha preocupación tomó cuerpo formal con los puntos tratados dentro del clásico “Documento de Araxa”, el cual denuncia que la excesiva observación de trabajadores sociales por las tareas exigidas en la práctica, perjudican muchas veces el ejercicio de la reflexión sobre tareas realizadas y retarda, consecuentemente, las oportunidades de analizar un marco preferencial donde se permita definir claramente la naturaleza de la intervención (Torres, 1984).

Torres (1984), toma como apoyo esta reflexión histórica, y replantea como punto inicial que teoría y práctica del trabajo social son mutuamente excluyentes, por su falta de homogeneidad conceptual. Ambas, dice, se conciben de manera diferente, y esta incompatibilidad lógica las lleva a no retroalimentarse de manera científica; así, todas las ventajas de la riqueza empírica acumulada en el terreno, no funcionan para validar una práctica con criterio científico. Lo anterior según él explica por qué cada trabajador social ejerce la práctica de acuerdo con sus motivaciones particulares, e integra a ella conocimientos de diferente índole. Ello se traduce en grave atomización y actividades mal planeadas, con poco sentido, circunstanciales y poco gratificantes. Ello se contrapone a la interpretación que se acepta desde hace tiempo, respecto a que el trabajo social, como disciplina, se engloba en la praxis social y reclama investigación previa e intervención concreta inmediata; solo así se justifica en viraje dado al esquema de enseñanza que sustituye el viejo molde teoría práctica por el de práctica teoría.

A partir de aquí surge el primer problema epistemológico, con relación a la práctica del trabajo social, debido a que en la opinión de varios estudiosos del trabajo social no se puede ir a la práctica con la sana intención que ésta nos enseña, por sí misma; al contrario, se debe estar con ella solo si se poseen elementos sólidos para captar, codificar e interpretar la realidad inmersa en ella<sup>31</sup> (Torres 1984). De acuerdo con estas premisas el trabajador social se debe presentar como sujeto, para intervenir en la realidad, con la ayuda de una teoría que asegure la objetividad desechando la idea de caer bajo el dominio de esa realidad el cual a veces hace tomar decisiones perjudiciales para los diversos grupos humanos. Hasta ahora, la práctica del trabajador social permite imponer una línea de análisis para alimentar realmente su teoría y científizarla. Aunque en palabras de Torres (1984) no se ha aprovechado para la reflexión posterior y se continúa con el practicismo simple. Con la persistencia de tal esquema no puede generarse una teoría sólida; por el contrario, la misma práctica cuestionará cada vez más la

<sup>31</sup> Se cree que de entrada que cualquier práctica, profesional o no, está guiada u orientada por algún marco teórico, y que éste debe brindar al menos un punto de apoyo para intervenir y a la vez para construir teoría.

utilidad de la intervención profesional<sup>32</sup>. De ello se deriva que la práctica de apoyo al trabajo social sea conceptualmente indefinida, con carácter híbrido y enorme vacío epistemológico.

Para Sandoval (2001) una consecuencia del divorcio entre lo teórico y lo práctico, en trabajo social, es que se concibe la adquisición y producción de conocimiento y sus resultados, como dos momentos y espacios separados de los mecanismos de intervención social. Así la práctica es vista como mera aplicación de instrumentos y/o adecuación de conocimientos, lo que a su vez son considerados como la sola acumulación de información teórica sobre ámbitos de realidades particulares (2001).

Por otro lado, de acuerdo con De la Vega Shiota (1980) “a través de la practica no solamente se logra capacitación profesional, sino también se pueden validar o invalidar las teorías, ya que en la realidad es el origen, la fuente del conocimiento, de esta manera y, en vista de que la realidad se encuentra en constante proceso de transformación, algunas teorías pueden resultar insuficientes o equivocadas para explicarla o modificarla, entonces será precisamente la practica el recurso a través del cual se pueda validar o invalidar, corregir o ampliar ese cuerpo de abstracciones que es la teoría”<sup>33</sup>.

Por esta razón, para Torres (1984), si se quiere delimitar el espacio del trabajo social en el terreno de las ciencias sociales se debe buscar primero que la teoría y la práctica sean las alimentadoras de la propia política; en otras palabras: vincular conocimiento y acción en un solo plano, examinando minuciosamente los elementos inmersos en esta pareja conceptual, tanto en el tiempo como en el espacio. En ese sentido la práctica en trabajo social constituye una interrelación dialéctica, inicio del conocimiento; por ella, este “proceso, se corrige, se amplía, se profundiza y se afina”.

## 1.2. Los referentes del trabajo social

En este apartado se plantea la relación entre varios conceptos, se abordará la definición de los principales elemento que conforman al trabajo social, entendiendo por definición aquella reflexión sobre sus principales componentes y la vinculación entre ellos. En un primer momento se da cuenta de las diversas perspectivas de comprensión de esta disciplina que, aunque explicitadas en un nivel muy general proponen un eje de coordenadas explicativas de las “determinaciones” del trabajo social. Una primera perspectiva se podría calificar de metodológica e interna a la profesión y permite comprenderla como una práctica en permanente construcción. La otra es de observación del trabajo social desde afuera; como hecho y como construcción social, la cual permite contextualizar sus prácticas efectivas.

<sup>32</sup> De acuerdo con Molina y Romero cuando se plantea la intervención en trabajo social se refiere a las diversas maneras de leer, o sea de interpretar el objeto de intervención, el cual se entiende como el asunto que los actores involucrados en una situación social, configuran como punto de partida para las acciones significativas conducidas profesionalmente; pero la intervención también es hacer, en tanto supone un conjunto de acciones que se concatenan a un método pertinente. Es éste uno de los rasgos que la diferencian de una acción de voluntariado, o de una mera militancia ideológica o religiosa. La intervención dicen Molina y Romero (2000), - de quienes se han tomado estas precisiones - constituye identidad profesional.

<sup>33</sup> Citado por Torres (1984: 5).

### 1.2.1. Especificidad profesional

**Autores en la materia concuerdan que no existe una definición consensuada de lo que es el trabajo social, dado que no es un concepto simple. Por ello resulta difícil determinar qué es lo que puede considerarse como trabajo social, cuáles son sus objetivos, cuáles son sus métodos, quiénes son sus clientes o beneficiarios y qué es lo que se entiende por trabajador social, también llamado en algunos países asistente social. Según Banks (1997) la dificultad para definir al trabajo social radica en el hecho de que ha incluido el trabajo de un gran número de diferentes sectores – públicos, privados, voluntarios –, una multiplicidad de establecimientos – instituciones de salud, educación, desarrollo y promoción comunitaria entre otros –, con trabajadores que llevan a cabo diferentes labores – asistencia, asesoramiento, capacitación –; para varias finalidades – prevención, rehabilitación o reducción de problemas sociales –.**

**Es precisamente esta diversidad o fragmentación, junto con lo complejo de su objeto de intervención – las necesidades sociales – en una realidad en constante y vertiginoso cambio lo que ha contribuido a la construcción de múltiples líneas de explicación del trabajo social y de los objetos y sujetos que lo conforman. Para Payne (1995), el hecho de que el trabajo social sea tan complejo, debido principalmente al entramado de actividades profesionales y de servicio (que varían además según las culturas), propicia que solo se le pueda comprender en el contexto sociocultural de los elementos participantes. En ese sentido propone, como necesario, centrar la atención en las personas que en ella participan, en su organización y en sus propias teorías, aunque sólo se podrán entender estos elementos, como el mismo plantea, si se entiende a su vez cómo son construidas por la sociedad que las rodea y de la cual forman parte.**

**De acuerdo con Payne el trabajo social se construye socialmente, dado que “dicha labor encuentra su realidad en el hecho de que se le considere que existe; las teorías desarrolladas sobre ella expresan esa realidad; esto es, es creada por los seres humanos en sus interacciones definitorias de las realidades sociales. Los seres humanos son en sí mismos creados por las realidades sociales de los criterios comunes en torno a lo que se entiende por trabajo social” (Payne, 1995:27).**

**El concepto de construcción social del trabajo social, que algunos autores como Payne (1995) exploran, nace de la aplicación de las ideas de Berger y Luckman. Estos autores sostienen que la realidad es un conocimiento que guía la conducta de las personas y de la que todos tienen una noción diferente. Se llega a puntos de vista comunes de la realidad compartiendo el conocimiento a través de varios procesos sociales que la organizan y la hacen objetiva. La actividad social tiende a convertirse en habitual esto induce a la institucionalización y es entonces cuando estos criterios se convierten en “legítimos” en procesos “aglutinantes” de significados que transforman las ideas colectivas sobre la realidad en un sistema organizado y plausible.**

**Similar al proceso anterior es como se puede explicar la tesis, para Payne (1995), de que el trabajo social se construye socialmente a través de sus interacciones con los clientes (ya que ellos mismos llegan a ser definidos como clientes por los procesos sociales), a través de su formación como ocupación dentro de una red de profesiones afines y a través de unas fuerzas**

sociales que la definen a lo largo de su contexto. Las personas definen e institucionalizan determinadas categorías, definiciones y prácticas sociales y profesionales.

De acuerdo con esto, definir el campo de problemas que atienden profesiones multidisciplinarias como el trabajo social presenta a primera vista una gran complejidad, ya que estas también son construidas socialmente; sin embargo, como dice Galeana (1999), si se realiza un análisis minucioso de las características del quehacer profesional, su intervención se identificará de manera más clara y precisa en las diversas áreas de la realidad social. A este respecto Tello (1999) insiste en que en la medida en que el trabajo social se remita cada vez con mayor especificidad y autonomía disciplinar a su objeto de trabajo, su objeto de intervención – necesidades y problemas sociales –, y lo haga explotando al máximo la riqueza interdisciplinaria de su configuración, en esa medida estará conquistando el espacio de la profesión que puede contribuir a construir las alternativas de bienestar de la sociedad y de sus miembros.

García Salord (1986) plantea que el “eterno” problema de trabajo social no pasa por su definición, ni por sus métodos, es decir, por encontrar un concepto que designe el campo, o una estrategia de intervención que oriente la práctica; sino por el contrario, pasa por abordar de lleno, problematizar de entrada, algo a lo que siempre se le ha estado “rondando por la ideología, del estatus o de la metodología”; esto es el problema de la especificidad del trabajo social. En este sentido se coincide con esta autora al considerar que es necesario reflexionar acerca de qué es lo “propio” del trabajo social, “como un saber y un hacer especializado que interviene en la problemática social y que comparte este espacio de acción con otras práctica y otros saberes”<sup>34</sup>. Inminente partir de estas precisiones si se quiere avanzar en la construcción de conceptos y sus relaciones más complejos, y en especial si se pretende explorar sobre qué es aquello que le otorga a la práctica profesional una particularidad “sui generis”.

Tres conjuntos de fuerzas construyen el trabajo social para Payne (1995), – cada uno de ellos a su vez son socialmente construidos por las expectativas, las normas culturales y las pautas de conducta –, aquellas que crean y controlan al trabajo social como ocupación; aquellas que otorgan la calidad de cliente<sup>35</sup> a la gente que busca asistencia social y aquellas que forman el contexto social en el cual se practica el trabajo social. “El trabajo social es una actividad específica en la que la gente interactúa en roles sociales especiales como son los del *asistente social* y *cliente social*; su naturaleza, por tanto, viene parcialmente definida por estos roles. En este sentido la comprensión de lo que es el trabajo social implica el examen de los factores que fijan las posiciones sociales de esos actores dentro de un entramado de relaciones sociales” (1995: 27).

De acuerdo con el enfoque anterior el perfil del trabajador social, a través del contacto son los usuarios principalmente, queda configurado por las llamadas expectativas ocupacionales que no son otras cosas que enunciados y criterios organizados que indican, además de lo que se entiende por trabajador social, también los procesos sociales que definen a alguien como tal. Los distintos antecedentes de la acción social, junto con sus relaciones con otros grupos

<sup>34</sup> En Arellano y otros (comp.) 1989: 96.

<sup>35</sup> Aunque en este trabajo se prefiere utilizar el término usuario, pues se considera que el de cliente tiene connotaciones de elección y de relaciones basadas en la óptica mercantil, el término cliente aparecerá con frecuencia, ya que ha sido designado por una buena parte de la literatura para referirse a aquellas personas sujetos de intervención del trabajador social.

profesionales e instituciones sociales, le dan carta de naturaleza al trabajo social como ocupación. Dicha naturaleza según Payne (1995), cambia, crece y quizá declina a consecuencia de los cambios sociales; de esta forma el conocimiento y las ideas que utilizan los trabajadores sociales, responden del mismo modo a estos cambios.

Desde esta perspectiva el proceso de formación de la figura del usuario o cliente es en sí también socialmente construido, puesto que se apoya en los criterios sociales generales de la naturaleza del trabajo social. Cuando, por su mediación, el mundo exterior penetra dentro de la actividad social, los usuarios están cambiando la naturaleza del trabajo social y a los organismos con los cuales ellos interactúan. En este sentido, el trabajo social es un proceso interactivo en el que el usuario cambia al trabajador social y al propio trabajo social y, por consiguiente cambia también la teoría de éste último.

Si la naturaleza del trabajo social y por lo tanto, sus organismos, son socialmente definidos, lo mismo pasa con el proceso de formación del usuario de las instituciones de bienestar social, en ese sentido las actitudes que existan hacia determinadas condiciones humanas, tales como el alcoholismo, son las que definirán si dichas condiciones son dignas de ser tratadas por la asistencia social y, por consiguiente, si las personas que las sufren se ven ellas mismas, y las ven los demás, como candidatos de los servicios que otorga el trabajo social.

En casi todos los textos del trabajo social se coincide en que la ubicación de los usuarios, es un aspecto importante sobre el cual es necesario detenerse para delimitar al trabajo social como espacio profesional, en ese sentido se define como usuario al sujeto (persona o grupo) que recibe un servicio de las instituciones estatales y privadas. Los trabajadores sociales llaman así a quienes atravesando situaciones de necesidad o problema, llegan a solicitar ayuda para satisfacer sus necesidades sociales (Johnson: 1995). Aunque visto de esta manera – la llegada del usuario a la institución y al trabajador social –, pareciera no tener otra connotación más que “solicitar un servicio y obtenerlo”, es decir, que las instituciones, los trabajadores sociales y los usuarios, se relacionan sin más problemas que los que se define como la ayuda solicitada, la ayuda entregada<sup>36</sup>. Pero como se verá más adelante, la relación que se establece entre el trabajo social y sus usuarios, así como su participación en el “proceso de ayuda” es una pieza clave en la definición de las modalidades de la intervención<sup>37</sup>.

Por otro lado, otro conjunto de autores como Galeana y Villanueva (1999), en el intento por rescatar aquellos rasgos y características que han sido constantes y fundamentales en la intencionalidad y razón de ser del trabajo social, identifican, en un primer corte tres

<sup>36</sup> Existen una serie de análisis interesantes acerca de las relaciones entre el trabajo social y sus usuarios o clientes, algunos de ellos muestran como detrás de esta categoría existen serias connotaciones ideológicas que trascienden el ejercicio profesional, por ejemplo, Tobón, Rottier y Manrique dicen que: “El usuario al solicitar un servicio, es despojado de su rol de productor para asumir preponderantemente la calidad de consumidor. Él necesita consumir los servicios sociales y como tal, es atendido; esta percepción del usuario nos distancia además de su rol de contribuyente directo en el sostenimiento de los servicios sociales... y contribuyente indirecto como ciudadano... Una y otra percepción, lo sitúan en una relación de subordinación frente a las instituciones y frente al trabajador social” (Tobón, Rottier y Manrique, s/f: 31).

<sup>37</sup> Payne (1995) pone énfasis en el trabajo social como un proceso interactivo, dado que hay una influencia y participación recíproca entre usuario de los servicios o cliente, trabajo social y medio ambiente, expone que gran parte de la teoría del trabajo social aprecia este hecho de forma inadecuada, ya que la mayoría de ella está basada en un modelo “catalítico” en el que un “competente” – que interpreta e interviene de acuerdo a su respectiva óptica teórica y profesional – trabajador social ayuda a resolver o curar los problemas de un “inexperto” cliente. Existen diferentes formas y modelos de relaciones con los usuarios, la literatura aborda desde las más tradicionales, como la que anterior, hasta los modelos más “sanitarios” o promocionales.

dimensiones que al interrelacionarse sintetizan procesos de gran complejidad y que es a partir de la interacción con ellas que el trabajador social delinea y fundamenta las alternativas de acción:

- **La dimensión sujeto social** que refiere a un individuo o conjunto de individuos cuya dinámica y posición está influido por un contexto, una historia que a su vez le determinan, modifican o confirman sus ideas, explicaciones, significados, valores y expresiones. Para el profesional el sujeto tiene un carácter dinámico con potencialidad para crear, modificar y transformar sus realidades
- **La dimensión necesidades, demandas o problemas** como se dijo con anterioridad están determinadas por la complejidad de la realidad ya que son resultado de la misma, su definición y conceptualización depende de los marcos explicativos tanto de los profesionales como de los sujetos sociales.
- **La dimensión correspondiente a los recursos y medios** representan respuestas concretas cuya designación depende de la estructura político administrativa institucional o bien de iniciativas civiles, asistenciales o de cooperación.

Galeana y Villanueva (1999), en su planteamiento hacen énfasis en la complejidad y particularidad de los procesos sociales generados a partir de la interrelación de estas dimensiones, situación que está esencialmente influida por los procesos internos de cada una de estos elementos y del contenido de la interacción que establecen. Los procesos generados a partir de la interrelación de estas dimensiones resultan básicos en la intervención profesional, porque es a partir de ello que el trabajador social delinea y fundamenta las alternativas de la acción.

Un segundo corte se efectúa en los procesos sociales cuyo contenido es la complejidad de la interrelación de las dimensiones y es en este entramado signado por experiencias, significados y contradicciones en donde alcanza su mayor expresión la intervención. Cuando el profesional se incorpora en dichos procesos y los determina como objeto de intervención, se pueden destacar tres contenidos de la misma: 1) potenciación del sujeto social, 2) Propiciar condiciones rasgos y prácticas, referidas principalmente al desarrollo de habilidades y actitudes y 3) promoción de acciones de gestión social. A partir de estos contenidos, estos autores, destacan en un tercer corte un conjunto de acciones específicas del profesional que le permiten operacionalizar las intencionalidades y los fines de la intervención: de educación social, de gestión, de participación y organización social.

Finalmente, en la tarea de definir la especificidad del trabajo social, Galeana (1999), basada en Ander Egg, distingue también el quehacer profesional por una matriz metodológica que está estructurada por un proceso operativo en donde se expresa la conjunción de conocimiento-acción, y que éste va a estar presente en todas las formas y procesos de intervención en trabajo social, independientemente de los diversos enfoques que pudiera utilizar el profesional.

Por otro lado para García Salord (1986)<sup>38</sup>, los elementos que estructuran al trabajo social como un campo profesional y que le dan su propia especificidad son: 1. *Los sujetos sociales*, como

<sup>38</sup> En Arellano y otros (1989)

aqueños individuos, sectores o instancias sociales que están involucrados en la intervención profesional y que participan de alguna manera en relación con el problema social que se constituye en objeto de intervención, 2. *el objeto de intervención*, como aquel fenómeno real y concreto que demanda ser atendido y 3. *el marco referencial*, como el conjunto de representaciones desde las cuales se entiende y conceptúa el problema, el tipo de interacción entre los sujetos sociales involucrados, desde los cuales se establecen objetivos y procedimientos<sup>39</sup>.

Algunos teóricos como Payne (1995), consideran que si se hace una revisión de la teoría se puede apreciar lo que es el trabajo social, ya que ésta por sí misma constituye una declaración de lo que es esta disciplina, puesto que prescribe que es lo que deben hacer los trabajadores sociales según las ocasiones, en ese sentido, se puede deducir que la naturaleza del trabajo social y su teoría vienen definidas no por un proceso independiente de desarrollo académico y pruebas experimentales, sino por lo que en realidad hacen los trabajadores sociales. En efecto el trabajo social es producto de esa realidad y también de lo que los clientes reclaman en el contexto de los valores básicos y de las estructuras sociales que aparecen dentro del cometido del trabajo social. En base a esta forma de ver al trabajo social, su teoría debe estar en permanente cambio para poder así responder a las demandas sociales y específicamente de sus usuarios.

Debido a esto no se pueden emitir enunciados acerca de la naturaleza de una teoría en la que el trabajo social recibe un tratamiento genérico; en su lugar, lo que aparece es una pluralidad de actividades con aspectos comunes en la mayoría de las construcciones sociales que de ella se hacen. Estos aspectos comunes son aquellos aspectos de la actividad social que influyen en la construcción social que hacen los usuarios. Estos aspectos delimitan áreas que es útil que sean tratadas por la teoría, ya que entonces es posible comparar su adecuación en distintas circunstancias. El hecho de que estos elementos se hallen siempre presentes en el trabajo social, si bien en distintas combinaciones, da a su naturaleza una estabilidad que hace que tengan la propiedad de trabajo social reconocible aún cuando su implantación varíe. Los aspectos que se exponen en el cuadro 1. guardan una estrecha relación con valores que algunos autores como Payne (1995) principalmente, Ander Egg (1985), Banks (1997), Kisnerman (1981, 1998) y Hill (1982), con algunas variantes, estiman como básicos para el trabajo social.

---

<sup>39</sup> Definir la especificidad profesional de acuerdo con García Salord (1986), implica, también, explicar otra red de relaciones en las cuales ésta se expresa y que también constituyen por sí mismas la especificidad profesional, éstas son; el saber especializado, el currículum, el ejercicio profesional, el mercado de trabajo y finalmente la identidad y el estatus.

CUADRO 1. Aspectos comunes en el contexto del trabajo social.

Aspecto	Implicaciones
<b>Personalización</b>	Se trata a la gente como individuos no como categorías. La idea que subyace esto es la del respeto, aceptación y autodeterminación de las personas <sup>40</sup>
<b>Utilización del conocimiento</b>	Los clientes y las acciones llegan a comprenderse por medio del conocimiento psicológico y social, de la evidencia y del razonamiento. De este conocimiento se desprenden procedimientos de intervención <sup>41</sup>
<b>Relación</b>	Le trabajo social funciona mediante relaciones. Esto guarda estrecho contacto con la idea de que el trabajo social es un proceso, más que una cadena de acontecimientos separados, la relación hace que sucedan las secuencias <sup>42</sup>
<b>Contexto organizacional e institucional</b>	El trabajo social y los usuarios de sus servicios están rodeados de contextos organizacionales e institucionales que de alguna manera se determinan <sup>43</sup>
<b>Necesidad</b>	El trabajo social trabaja con necesidades y además las define y evalúa <sup>44</sup>
<b>Mantenimiento de relaciones sociales</b>	El trabajo social está ligado al mantenimiento de las estructuras sociales importantes. Las dos instituciones más representativas sostenidas por él son la familia y la comunidad <sup>45</sup>

Para concluir este apartado, cuya pretensión es mostrar los principales elementos que parecen caracterizan al trabajo social como disciplina generadora de cierta práctica social, se cita a Barbero (1998)<sup>46</sup>, quien dice que el trabajo social se puede comprender mejor en su complejidad y ambigüedades considerando dos perspectivas explicativas; El trabajo social como actividad intencional, como proceder guiado metodológicamente, es decir como proceso, y el trabajo social como ámbito institucional histórico y como hecho social actual.

En la primera explicación el trabajo social aparece como un conjunto organizado, racional e intencional de actividades, metodologías, relaciones, recursos, formas organizativas, con el objetivo de remover situaciones de exclusión o marginación. Es precisamente con esta definición con la que se dará paso al planteamiento más a fondo de temáticas fundamentales para el trabajo social; sus principales referentes teórico-metodológicos.

<sup>40</sup> Ver por ejemplo a Sara Banks (1997) y a Kisnnerman (1981).

<sup>41</sup> Ver a Payne (1995) quien trata ampliamente esta temática.

<sup>42</sup> Autores como Johnson (1995) plantean que es sólo en el trabajo social donde la iniciación y el mantenimiento de la relación, suponen el principal instrumento de servicio a las personas.

<sup>43</sup> Barbero (1998), De Paula Faleiros (1972) y Payne (1995), enfatizan este aspecto.

<sup>44</sup> Silva (1999) en México hace un estudio interesante acerca de las necesidades sociales y su relación con el trabajo social.

<sup>45</sup> Payne (1995).

<sup>46</sup> Desde el punto de vista de la autora de este trabajo es él quien mejor explica al trabajo social.

### 1.2.2. Fundamentos teórico-metodológicos

El carácter racional es insustituible como objetivo en torno a los procedimientos de la profesión. En trabajo social, como en cualquier actividad profesional disciplinada, se reclama como primer contraste que, dada una situación conocida, exista una coherencia lógica y operativa entre acciones y objetivos. La definición de "éxito" en la intervención remite siempre a la evaluación positiva del desarrollo de esas acciones y a la consecución de objetivos, una racionalidad de medios-fines (Barbero, 1998).

Dentro de este tipo de explicaciones intencionales-rationales, el trabajo social se ha *vinculado a objetivos importantes* (el desarrollo de la personalidad, cambios de comportamientos, integración social, cambio social). Los grandes objetivos en trabajo social consisten en realidad en poner en marcha y mantener procesos en los que se implica un amplio abanico de aspectos sociales y personales (Johnson, 1995; Kisnerman, 1998).

El trabajo social se entiende como un instrumento de potenciación personal y social de las poblaciones destinatarias. Los procesos de inserción solo pueden desencadenarse, iniciarse o motivarse si se considera la dinamización personal y social como una condición fundamental. La debilidad social y política de las poblaciones pobres es una condición del origen y de la permanencia de su exclusión o marginación.

La idea de *objetivo-proceso* se presenta, de forma variada, en todos los clásicos del trabajo social<sup>47</sup> y se conecta con el reconocimiento de la complejidad que acompaña, no solo a la explicación de situaciones sociales y problemas, sino también, a la acción. Indica que las situaciones sociales y problemas complejos, pueden afrontarse mediante procesos (experiencias) lo suficientemente ricos y duraderos (a menudo largos) que permitan cambios significativos en diversos aspectos de la vida de las personas, familias, grupos o instituciones sociales. Ni el desarrollo de la personalidad, ni la integración social, ni la inserción de los excluidos, ni la desmarginación, se consiguen con atenciones o actividades aisladas. Todos estos objetivos necesitan de procesos importantes – experiencias personales y/o colectivas– que el trabajo social debe facilitar – promover, dinamizar, orientar – y, en los cuales, aquellas intervenciones puntuales toman un sentido. Kisnerman, hace años definió el trabajo social de la siguiente manera:

... la disciplina que se ocupa de conocer las causas-efectos de los problemas sociales y lograr que los hombres asuman una acción organizada, tanto transformadora que los supere. No es simplemente ejecutora de lo que otras disciplinas elaboran. Interviene en situaciones concretas que muestran determinadas carencias, investigando y coparticipando con los actores en un proceso de cambio (Kisnerman, 1998: 153).

Barbero (1998), al igual que Kisnerman (1998), pero en otra latitud (España), opina que los procesos de inserción, o de desarrollo, para las poblaciones afectadas, deberán ser *experiencias significativas*, con efectos en sus representaciones y relaciones ; experiencias que tengan como efecto su fortalecimiento personal y social – mejoras en cohesión social, relaciones, en significación social, auto-imagen, confianza, fortalecimiento emocional, en su autonomía, entre otras –, de recuperación-acceso a bienes sociales – trabajo, habilidades, formación – que

<sup>47</sup> Por ejemplo, en Latinoamérica, con Ricardo Hill, Ezequiel Anderregg, Natalio Kisnerman y Vicente De Paula Faleiros entre otros.

permitan la recuperación de la plena ciudadanía y de la seguridad.

Estas experiencias pueden ser de diferentes tipos – aprendizaje, relación, diálogo, debate, movilización, organización –, pero si tienen que ser significativas no pueden basarse en la recepción de ayuda o asistencia (todavía menos en propuestas que condicionen esas ayudas a comportamientos o realizaciones). La experiencia debe ser de compromiso con su situación, los suyos, la comunidad, la sociedad. El reto profesional es promover estos procesos de inserción a través de establecer un conjunto de oportunidades para que tengan lugar aquellas experiencias, se motiven o se estructuren de aquella manera significativa – con efectividad cognoscitiva, en las disposiciones y comportamientos –.

La perspectiva metodológica del trabajo social considera central la relación entre la naturaleza compleja de los problemas y objetivos y las características estratégicamente procesales de sus intervenciones. Ejemplos fundamentales de estos procesos en trabajo social son *el trabajo social de casos para las intervenciones individuales y los procesos organizativos* para las intervenciones colectivas. Ambos son procesos laboriosos que, a medida que se desarrollan, tienen resultados múltiples. Aunque es probable que el primero de ellos se privilegie para afrontar problemas más propios de la personalidad y el segundo para problemas más relacionados con las relaciones sociales, estos procesos de intervención no son excluyentes, son complementarios y pueden ser sustituibles.

No se trata de resultados que se produzcan al final, sino durante el proceso. Es en el propio proceso donde se imbrican los instrumentos y los resultados (su inicio y desarrollo son, ya, indicadores de procesos de cambio personal o social). De esta manera el proceso se entiende como progreso. La evaluación en este sentido de objetivo-proceso remite a la calidad de las experiencias de los sujetos implicados, de las relaciones, de los diálogos, la calidad de las metodologías, de las actividades y de los desarrollos. Los objetivos específicos, puntuales y parciales tienen un sentido especial si son indicadores de que la realización de acciones puede entenderse como desarrollo de experiencias significativas y como renovación metodológica.

En este enfoque, se subraya como objetivo las cualidades de los propios procesos en tanto que señalan *progresos "en cierto sentido"*. En el extremo, ese sentido lo proporcionan los valores que se consideran importantes para la sociedad y que se establecen sociopolíticamente. Barbero (1998) y Sandoval (2001) explican que para que el trabajo social sea de calidad lo importante es vincularlo, en sus prácticas efectivas, a una definición significativa de un sentido y que se vaya realizando en esa dirección. Ese sentido trascendente conecta el trabajo social con pensamientos sobre la sociedad y sus relaciones

Los "grandes objetivos-proceso" son el verdadero "fondo" utópico del trabajo social, lo que vale la pena cuando se habla de la sociedad y de sus situaciones. Los objetivos puntuales, aislados, desconectados de este "fondo" carecen de esa significatividad, como plantea Mendoza:

...asumimos la intervención profesional desde la perspectiva de proceso, para resolver de esta manera, la parcialidad y la unilateralidad que hasta entonces nos había caracterizado. Asumirnos profesionalmente como responsables de un proceso metodológico que va del conocimiento a la planeación de la acción y a la intervención, y que nosotros mismos orientamos, diseñamos, ejecutamos y evaluamos, y que nos brinda una perspectiva de integridad y globalidad. (Mendoza, 1999: 172)<sup>48</sup>.

Galeana (1999), basada en Ander Egg, y otros teóricos del trabajo social en Latinoamérica, distingue al quehacer profesional por una matriz metodológica que está estructurada por un proceso operativo en donde se expresa la conjunción de conocimiento-acción, y que éste va a estar presente en todas las formas y procesos de intervención en trabajo social, independientemente de los diversos enfoques que pudiera utilizar el profesional. Dicha matriz está configurada por las fases de investigación, diagnóstico, programación, gestión, evaluación y sistematización. En donde cada una de ellas le permite al trabajador social caracterizar los fenómenos sociales, pasando por la jerarquización de las causas y efectos de la problemática detectada, el establecimiento de acciones y procedimientos para su intervención, el desarrollo de un conjunto de acciones de educación, organización y gestión social, la valoración del alcance y las limitaciones de esas acciones y finalmente la reflexión teórica sobre el hecho y la vida cotidiana, así como de la intervención profesional, para enriquecer el saber especializado de la profesión y las estrategias institucionales.

No obstante que existen abundantes referencias sobre el proceso de intervención del trabajo social, proceso que tiene que ver con la implementación de cierta metodología, todavía se observan en esta materia imprecisiones y confusiones, algunos autores como Mendoza (1999), insisten en que al hablar de este tema, es necesario iniciar la reflexión a partir de una diferenciación conceptual entre método y metodología, ya que cada uno de estos conceptos tienen sus propias complicaciones y orientaciones; luego, también la mayoría realizan una síntesis de lo que se conoce como métodos de trabajo social; es decir, los métodos clásicos de caso, grupo y comunidad, y los modelos prácticos de intervención<sup>49</sup>, de esta manera, se habla que desde 1961 los tres métodos clásicos del trabajo social, caso, grupo y comunidad, y algunos auxiliares como el de planificación y administración, se originaron en los países capitalistas desarrollados<sup>50</sup>.

La propuesta del método básico o integrado<sup>51</sup> intenta suprimir la división Caso-Grupo-Comunidad, articulando el proceso de intervención en etapas; diagnóstico, programación, ejecución, evaluación, pero este "etapismo", aprendido unas veces como método, otras como proceso metodológico, continuó separado del conocimiento de la acción, subsistiendo el error de querer adecuar la dinámica de la realidad a un esquema preestablecido. La historia del trabajo social habla de una reformulación metodológica constante; no obstante, para algunos

<sup>48</sup> En Sánchez, 1999.

<sup>49</sup> Por cierto, la crítica a los métodos es abundante, desde diversas tendencias y posiciones se han desarrollado varios aportes, el propósito de este apartado no es profundizar en esta temática, aun cuando se reconoce su relevancia en la definición y construcción de la disciplina, no obstante, es importante clarificar que por metodología, en trabajo social, generalmente se entiende como: el procedimiento o proceso general que se apoya en una concepción teórica e ideológica, de ella se desprenden los métodos que son procedimientos más específicos.

<sup>50</sup> Tobón y colaboradores (s/f) exponen que éstos fueron configurados dentro de las estrategias de respuesta y relación de clases dominantes hacia las clases populares, pero además plantean que el sustento filosófico que los asiste es de raíces idealistas, expresadas en términos de "ajuste" y "disfuncionalidad" al sistema.

<sup>51</sup> Existen en la actualidad otras propuestas como la del método generalista, que intenta, al igual que el método integrado una aproximación e intervención menos segmentada de la realidad. (Johnson:1995; Kirsk-Ashman, K. K & Hull, G.H, 1993).

teóricos estudiosos de la disciplina se corrobora una pobre sistematización de los resultados de aplicación práctica de estos modelos, ellos afirman que “en relación a la metodología, en cierta forma se ha creado un vacío al no lograr configurar una propuesta, que se afirme dentro del conocimiento científico y dialéctico, relacionada con los avances de la ciencia social y la dinámica de los movimientos sociales” (Tobón Rottier y Manrique, s/f: 38)<sup>52</sup>.

En síntesis, desde la perspectiva del “cómo”, el trabajador social para intervenir en la realidad se vale, como se observó en párrafos anteriores, de un conjunto de procedimientos que ordenan su acción e igualmente de principios, técnicas, habilidades y actitudes, cuya aplicación le otorga especificidad a la profesión. Este conjunto es conocido como método. La metodología – concepto más amplio que la suma de métodos – expresa el proceso de reflexión y acción de esta disciplina, al reunir, en el mismo movimiento, el significado, la finalidad, los valores, los principios, los métodos y las técnicas.

Ahora bien, este conjunto de métodos, modelos y técnicas de intervención no ocurren en el vacío, ellos forman parte de un sistema teórico, que a su vez se basa en ciertas creencias e ideologías sobre la naturaleza humana. Innumerables teóricos han comentado que uno de los rasgos distintivos de una profesión es su apoyo en un cuerpo especializado de conocimientos. Sin embargo, y a pesar de no pocas discusiones e intentos, la mayoría de los teóricos del trabajo social parecen coincidir en que estos intentos al interior de la disciplina han fracasado, tal vez por su misma complejidad, por ello, afirman, lo que ha sucedido es que se han importado y modificado teorías de otras disciplinas y se han desarrollado una gran variedad de modelos y técnicas específicas, aplicables a tipos particulares de situaciones o problemas. Por lo que no existe según Banks (1997) una base unificada o específica<sup>53</sup>.

Teóricos como Payne (1996) han sugerido que el tipo de conocimiento necesario para el trabajo social incluye tanto el conocimiento teórico (el conocimiento del porqué y conocimiento de algo) como el práctico (conocer cómo), dentro del primer tipo de conocimiento el trabajo social hace uso de las teorías sociológicas y psicológicas. Algunos autores sostienen que las teorías que sustentan a los modelos representativos de la práctica del trabajo son solamente cuatro: la psicodinámica, la conductista, la teoría de sistemas y el enfoque existencial humanista. Aunque el paradigma básico del trabajo social, se deriva de la teoría psicoanalítica cuando ésta se llevaba a cabo dentro de una ética humanista, pero es una derivación que guarda ahora algún distanciamiento tanto del psicoanálisis como del humanismo. Sin embargo al revisar los principales referentes teóricos del trabajo social se observa que varios de ellos tienen sus raíces en la teoría psicoanalítica.

Por su parte Banks (1997) argumenta que la aproximación científica del trabajo social a una realidad le exige relacionarse con tres tipos de teorías: las que se refieren al método mismo, las

52 Estos autores argumentan que la metodología, como tema de reflexión, ha sido objeto de abandono por parte de los teóricos del trabajo social, quienes después de lograr un avance para la profesión por sus críticas al contenido de los “métodos clásicos” y haber propuesto algunas alternativas, no continuaron con la sistematización y crítica de su propia experiencia, ellos mismo plantean que: “la práctica concreta del conjunto de trabajadores sociales nos habla de definir su especificidad, identidad, objetivos y de redefinir las propuestas metodológicas que han sido elaboradas a partir del “cómo hacer” y no desde el reconocimiento del “sobre que” se actúa, lo cual requiere un estudio de las realidades institucionales y no institucionales en donde operan los trabajadores sociales” (Tobón, Rottier y Manrique, s/f: 38).

53 Banks (1997) plantea que aunque se han dado intentos por desarrollar teorías generales que pretendan abarcar la totalidad de la práctica del trabajo social, e incluir muchas de las diferentes teorías, modelos y técnicas, éstas han sido duramente criticadas por querer abarcar demasiado y por no poder unificar la práctica del trabajo social.

que le permiten explicarse el problema específico que aborda y las que le proponen explicaciones estructurales acerca de la realidad social. Para el desarrollo del trabajo social como práctica científica es fundamental, por lo tanto, la permanente actualización de sus conocimientos teóricos. Por otro lado, dentro de este primer tipo de conocimiento también se pueden incluir aquellas teorías, denominadas por algunos autores como de “rango medio” o específicas, como las teorías de la comunicación, de la estigmatización y de la desviación. En el segundo grupo de conocimiento o teoría que el trabajador social utiliza es aquel de tipo más práctico, como las teorías de dirección de casos, defensa, mediación, y otras, que ofrecen a los trabajadores sociales ideas y técnicas que podrían beneficiarlos en su trabajo<sup>54</sup>.

La explicación metodológica y teórica, no agotan todo el contenido del trabajo social, ni todas sus consecuencias. A veces se confunden los enunciados ideales y normativos con el contenido efectivo del trabajo social. En este caso el contenido real se esconde detrás de la definición ideal, teleológica o metodológica. También puede ocurrir que la definición ideal sirva (consciente o inconscientemente) como legitimación de contenidos que pueden diferir demasiado. En ambos casos, cumpliría el papel de ideología que más que aclarar oscurece los hechos.

Para algunos estudiosos del trabajo social, como Barbero (1998), éste se comprende de manera más completa si se le considera, también, como *“un ámbito de prácticas” o interacciones o como un hecho institucional* que tiene una génesis social e histórica y, en cada momento, cierta estructuración concreta (un contexto concreto que le influye, unos agentes particulares, un tipo de relaciones que se establecen dentro del propio ámbito y de este con los otros). En esta versión que proporciona la forma de mirar de las ciencias sociales – visión desde fuera y con cierta perspectiva crítica –, el trabajo social es mucho más que una acción intencional, metodológica de profesionales y se convierte en un espacio de prácticas, relaciones y resultados sociales bastante complejo. Muchos de sus contenidos y resultados no tienen que ver su intención o propósitos (Barbero:1998).

### 1.2.3. El trabajo social como ámbito institucional histórico y como hecho social.

Un conjunto de autores como Tobón (1989); De Paula Faleiros (1986) y Barbero (1989) afirman que el trabajo social se entiende más cuando se le considera un hecho institucional, conectado a esa realidad que se le llama sociedad, en cuya base estructurante se encuentran relaciones entre clases sociales, grupos de estatus y de poder. En este sentido, el trabajo social puede mejorar si considera una buena parte de las problemáticas que trata como aspectos de esa realidad, que no son realidades “al margen de”, son realidades “constitutivas de”. Se remarca este vínculo con la sociedad para evitar las dificultades que se producen cuando alguna de las problemáticas colectivas son tratadas como si fuesen una emersión de acciones individuales; o cuando al usar el término “comunidad”, la sociedad se desdibuja como estructura de relaciones desiguales (Barbero 1998).

En esta versión, el trabajo social aparece como uno de los instrumentos (sin duda no el más

<sup>54</sup> Por otro lado, muchos trabajadores sociales piensan que no están usando conscientemente una teoría, sino que más bien actúan siguiendo una “sabiduría práctica” o recogiendo en forma ecléctica los fragmentos útiles de diferentes teorías, además otro grupo acuerda en que muchos de éstos encuentran dificultades para aplicar la teoría, en general y en específico la del trabajo social, a la práctica (Payne: 1997).

importante) de las políticas sociales (de las "políticas de sociedad": evitación de conflictos, control social, consenso social, entre otros). La importancia que, en cada momento, tiene el ámbito en la sociedad, los agentes que en él intervienen y las relaciones que se establecen tendría relación con el valor sociopolítico, ideológico de los bienes que en él estén en juego y por tanto de las competencias y atribuciones que le otorga la Política Social (Tobón y otros: 1989; De Paula Faleiros: 1986). Al respecto Zúñiga plantea que "La institución es el enlace entre el trabajador social y las políticas sociales, el trabajador social opera éstas últimas... La creación de políticas sociales es asumida por el estado y las clases dominantes, y son devueltas en formas de bienestar social como parte de un proyecto de legitimación política"(1999: 99)<sup>55</sup>. La relación existente entre el desarrollo de la acción social estatal y el de la profesión de trabajo social es compleja porque la institucionalización de las políticas sociales responde a las condiciones de modernización del propio Estado y además se producen como resultado de los diferentes movimientos sociales.

Desde esta perspectiva, el trabajo social sería un espacio que se constituyó como un conjunto de procederes que convierte en previsible un determinado tipo de relaciones sociales: el trabajo social, desde este punto de vista, es un espacio de prácticas institucionalizadas que ordena, normativiza o rutiniza el acceso a un conjunto de bienes, prestaciones, servicios (atenciones, cuidados) y relaciones. Los propios fundadores de la profesión fueron conscientes del intento de disciplinar un conjunto de prácticas caritativas o voluntarias que eran insuficientemente satisfactorias.

El ámbito del trabajo social *se configura como un juego complejo de interacciones. Muchas de estas interacciones se asumen como naturales*: unas tradiciones, unas instituciones, unos "habitus", unas formas de actuar cotidianizadas, unas rutinas, unas costumbres, unos cúmulos de interpretaciones comunes, unos equilibrios entre agentes, etc. que vienen a conformar un quehacer profesional "disciplinado" (una tecnología relacional en el sentido foucaultiano), pero no en el sentido "racional conforme a fines" explícito y querido (no la disciplina fruto de la aplicación metódica de acciones conforme a fines): una racionalidad que escapa a las intenciones pero se apoya en los habitus (médula del quehacer del ámbito y economía de esfuerzos). Un quehacer del que se pueden escapar los objetivos y las consecuencias<sup>56</sup>. El trabajo social aparece, pues, como un espacio de disciplinas y disciplinado, como una tecnología definidora de relaciones sociales pero no consciente (Tobón, Rottier y Manrique, s/f).

El trabajo social *se encuentra también atravesado por acciones, interacciones y decisiones de sus agentes de carácter estratégico*, ideológicamente orientadas. En el trabajo social también se dan tensiones en favor del cambio o de nuevos equilibrios. Sin embargo, se puede dar un cruce de racionalidades diversas que impiden el pleno dominio de consecuencias. La consideración del trabajo social como ámbito específico e institucional de prácticas ayuda a comprender las *relaciones con otros ámbitos* y que ciertos objetivos sean comunes a varios de ellos (por ejemplo "desarrollo social", "desarrollo de la personalidad"). Esta perspectiva, ayuda

<sup>55</sup> En Sánchez (1999).

<sup>56</sup> Para comprender las prácticas interaccionales dentro del propio ámbito será necesario como plantean Barbero (1998) y Sandoval (2001), considerar qué mueve la acción de los diferentes agentes y qué empuja sus relaciones sociales. La acción de unos y otros debe entenderse, en parte, por los intereses e ilusiones que estos ponen en juego, por la influencia entre ellos y por el condicionamiento de contextos, más generales (la estructura del ámbito heredada y el contexto sociocultural, político, económico, ideológico).

a entender que haya cierta *pluralidad de prácticas* que se conectan con la diversidad de contextos (políticos, poblacionales, socioeconómicos...) y también con decisiones ideológicamente orientadas.

Desde este enfoque los políticos, los directores de instituciones y organizaciones públicas o privadas pueden ser considerados agentes del trabajo social y no, exclusivamente, miembros de ámbitos externos y jerárquicamente superiores que imponen unilateralmente las reglas del juego (es decir, cuales serían los medios aceptables y disponibles). También ayuda a comprender que ciertas prácticas (por ejemplo el trabajo social comunitario) aparezcan, ya sea, como muy desalentadoras y complicadas cuando nadie las reclama y favorece, ya sea, como una alternativa real cuando socialmente se favorecen.

### 1.3. Los referentes de la educación especial

Después de haber revisado los principales elementos que configuran al trabajo social, en esta sección se abordaran aquellos vinculados con la educación especial, el cual finalmente se constituye como espacio profesional para esta disciplina.

Se pretende por tanto ofrecer una panorámica sobre el desarrollo y funcionamiento de la educación especial, desde sus orígenes y definición hasta su práctica más concreta. La definición de la educación especial presupone revisar su evolución, misma que se ha ido produciendo como resultados de nuevos enfoques ideológicos y epistemológicos a lo largo de estos últimos años, admite igualmente ofrecer una panorámica de conceptos y definiciones asociadas a este ámbito, pero sobre todo puntualizar sobre las premisas principales de los modelos de atención o intervención en esta modalidad educativa.

#### 1.3.1. Los inicios de la educación especial

A pesar de ser la diversidad un hecho natural y propio de todas las especies vivientes no solo del hombre, la atención a la diversidad que presentan los alumnos en las escuelas tiene una historia que resulta de lo más adverso hasta tiempos recientes. Dicha atención está muy relacionada con las distintas concepciones y actitudes respecto a las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales, dichas actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas: de la eliminación y el rechazo se pasó a la sobreprotección y a la segregación, finalmente parece que hay ciertos esfuerzos para la aceptación de estas personas. García (1996:17) retoma algunos puntos fundamentales de este proceso.

- 1). Hasta la revolución Francesa predominaba una concepción sobre la anormalidad que propiciaba dos respuestas nada educativas: bien se trataba a los así considerados como "posesos", y candidatos por tanto al exorcismo, o bien se les aislaba de la sociedad, cuando no sencillamente se les eliminaba, como era lo propio con todo sospechoso de brujería en la época medieval o con los nacidos con alguna tara en la sociedad espartana. Aunque en este periodo hubo quienes en su momento lograron introducir la idea de que se trataba de enfermedades, las prácticas en uso no parecían tener ningún sentido educativo: todo anormal era considerado por definición ineducable.

- 2). Con la ilustración, por primera vez en la historia, comienza a considerarse la “anormalidad” como un hecho plenamente natural, sin vinculación alguna con fantasías diabólicas; persiste la idea de que se trata de desviaciones de la naturaleza, se establece la diferencia entre trastornos mentales y deficientes y, lo que es más importante desde el punto de vista educativo, aparece la concepción de la “educabilidad” de al menos de algunas de estas personas, comenzando la educación de los diferentes sensoriales (sordos y ciegos). Comienza así, bien sea rudimentariamente, un modelo de educación segregada que persiste hasta la actualidad.
- 3). Durante todo el siglo XIX se van extendiendo las escuelas dedicadas a los deficientes sensoriales y comienzan a surgir otras dedicadas a las personas con deficiencias intelectuales, produciéndose una generalización de la educación en ambos grupos en centros especiales a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Impregnada de la concepción innatista dominante sobre los diferentes trastornos, la educación especial de estas personas tiende a sustentarse sobre tipos básicos de medidas como los siguientes<sup>57</sup>:
- Es preciso identificar en la mayor precisión posible el déficit individual, el trastorno de la persona, su patología, entendiendo por tal cosa la clasificación más precisa posible del caso dentro de los sistemas nosológicos disponibles.
  - Una vez detectado el déficit, trastorno y patología en cuestión, debe procederse a una educación especializada construida sobre la base de lo que se sabe sobre el cuadro patológico.
- 4). A mediados de este siglo comienza a cuestionarse el modelo de educación de los diferentes, pero paradójicamente al mismo tiempo se comienza a observar una generalización, y una diversificación de los centros que atienden a los individuos que cada vez más la psicopatología ha clasificado de manera más diferenciada. Básicamente, el cuestionamiento del modelo inoperante afectaba el desarrollo de estos individuos que tendía a poner de relieve el papel ejercido por los procesos de enseñanza en el curso evolutivo de las personas con algún tipo de déficit. Tampoco son ajenas a esta perspectiva, en su momento crítica, las nuevas ideas relativas a los derechos de los ciudadanos (de todos los ciudadanos) que surgen en las sociedades occidentales tras la profunda crisis que supuso el nazismo y con la guerra fría, al hilo del desarrollo de concepto del Estado de bienestar. En definitiva, nuevas ideas que hacen nacer un nuevo concepto de educación en los centros educativos ordinarios, que responde a lo que muchos autores llamaron primero una escuela compensadora y después una escuela comprensiva Muñoz y Maruny, (1993)<sup>58</sup>, o bien, simplemente una escuela integradora como la denominan en México la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2000a; García y otros, 2000).

### 1.3.2. Principales antecedentes en México.

La tradición de la educación especial en México ha seguido el mismo desarrollo histórico que en la mayoría de las naciones de mundo, esta permeada de las características descritas en el

<sup>57</sup> Que todavía, de acuerdo con algunos expertos como García (1996), son frecuentemente considerados como la base de partida.

<sup>58</sup> Citado en García (1996).

apartado anterior, por ello únicamente se plantearán algunos rasgos. Específicamente su práctica se remonta al gobierno juarista, en el que surgieron las instituciones pioneras de la educación pública en México. La visión republicana no fue ajena al compromiso de la educación de los individuos con discapacidades. Fue así como el Gobierno Federal expidió los decretos que dieron origen a la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867 y a la Escuela Nacional para Ciegos, en 1870 (SEP,1997). De entonces a la fecha ha habido una cronología de eventos significativos de la educación especial – entre ellos la apertura en la atención a niños sin discapacidad con dificultades para aprender–, paralelamente con el desarrollo del Sistema Educativo Nacional. El siguiente cuadro ilustra lo anterior.

**Cuadro 2. Cronología de los principales avances de la educación especial en México, en materia de servicio público educativo<sup>59</sup>**

1900	1950	2000
1867 E. N. S. / Escuela Nacional de Sordos		
1870 E. N. C. / Escuela Nacional de Ciegos		
	1918-27 E.O.V y N / Escuela de orientación para Varones y Niñas	
	1932 Escuela de Educación para Anormales	
	1935 Instituto Médico Pedagógico	
	1936 Clínica de la Conducta	
	1943 Escuela Normal de Especialización	
		1952 I.N.A.F / Instituto Nacional de Foniatría
		1959 O.C.E.E / Oficina de Coordinación de Educación Especial
		1962 Instituto Nacional de Comunicación Humana
		1970 D.G.E.E Dirección Gral de Educación Especial
		1975 Implementación de Grupos Integrados
		1982 Bases / Política Educación especial
		1984 IPALE / PALEM Implementación de la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas
		1989 - 94 Programa Nacional de Integración
		2010

<sup>59</sup> Retomado de SEP (1997) y complementado con aportes de García y Otros (2000).

### 1.3.3. Los modelos de atención

Dentro de la literatura que aborda la discapacidad como objeto de estudio e intervención, específicamente la atención educativa es considerada como un logro de las sociedades civilizadas, aunque se reconoce que éste no ha sido alcanzado de manera inmediata. Igualmente existe consenso en afirmar que ha habido distintos modelos de atención en educación especial y que ésta han evolucionando desde un modelo predominantemente asistencial, hasta uno más educativo<sup>60</sup>. Por ejemplo Ture Jonsson (1992)<sup>61</sup> establece un tipología de las diferentes fases de la evolución que ha tenido la educación de los sujetos con alguna discapacidad. Identifica cuatro etapas: separación, custodia y atención, rehabilitación e integración. La etapa de custodia y atención representa la que se ha denominado por varios autores y organismos como modelo asistencial, la fase de rehabilitación como el modelo médico terapéutico y finalmente la de integración como modelo educativo.

#### *El modelo asistencial*

En este modelo la persona con discapacidad era considerada más como un objeto que como un sujeto, lo que determinaba el término genérico que se usaba para referirse a ellos: inválidos o minusválidos. Esta concepción provocaba que básicamente se les consideraba seres dependientes, a los cuales había que cuidar, ya que requerían apoyos permanentes. La atención se brindaba normalmente en casas habitación que se adaptaban para tal fin, siendo regularmente auspiciada por grupos religiosos o personas altruistas<sup>62</sup>. En estos lugares la atención era proporcionada por personas voluntarias, que regularmente no tenían una formación especializada en este campo.

El objetivo era apoyar a los alumnos con los medios necesarios para que pudieran subsistir y ser independientes, por lo que la mayoría de la veces el trabajo estaba orientado a la práctica de actividades de la vida diaria y a una incipiente y limitada práctica laboral. La atención estaba impregnada de afectividad y tenía toda la intención de crearles ambientes normales restringidos a la institución. En este tipo de atención básicamente no existía un proceso de diagnóstico y la aceptación de los alumnos se centraba en la evidencia visual, lo que hacía que solamente aquellas personas con problemas notorios recibieran la atención (GEDGO, 1998).

#### *El modelo médico - terapéutico*

Este modelo también es considerado por Ainscow (1995) y por la UNESCO en 1993 como la visión individual del alumno o como el enfoque tradicional en la educación de los niños con dificultades. Hay consenso entre los autores en la materia en identificar esta etapa, por un lado, como aquella en la que se conceptualiza la discapacidad como enfermedad y aquella que más ha marcado o caracterizado la atención profesional de las personas con requerimientos de educación especial. Al respecto García plantea:

<sup>60</sup> Aunque algunos autores, y aún la misma Secretaría de Educación Pública en México en diversos documentos, plantean que en la actualidad coexisten los tres modelos ya que en la realidad ellos se han venido yuxtaponiendo

<sup>61</sup> Citado por Acosta (1994). *Una aproximación al proceso de integración en el D. F (Una visión de los actores institucionales)*. En GEDGO, 1998.

<sup>62</sup> Ya que en esta época el Gobierno de la República tenía como prioridad básica resolver el problema de la alfabetización y la educación primaria.

Tradicionalmente, y todavía demasiadas veces, la perspectiva que se ha adoptado, y se adopta, para la escolarización de los alumnos que presentan características diferenciales claras (y en muchas ocasiones no tan claras) tenían como eje de referencia el síndrome, las deficiencias o los trastornos que el sujeto presentaba: retraso mental, déficit auditivo, parálisis cerebral, etc. (García, 1996:22).

Esta noción está relacionada con la influencia que disciplinas tales como la biología y la psicología han ejercido en la atención a las personas con discapacidad a principios del siglo veinte hasta a principios de los sesenta. Por su misma naturaleza, éstas localizan la causa básica del problema al interior de la persona, lo que implica que se considere a la discapacidad como un atributo personal; como una condición objetiva patológica de las personas.

Esta concepción dio lugar a una forma de atención denominada médico – terapéutica, que hace énfasis en un enfoque curativo. Desde este enfoque la persona es portadora de un defecto con un tipo y grado de déficit que esta llamado a corregirse, a curarse, en ese sentido se conceptualiza al sujeto de atención como una persona que presenta una disminución o incapacidad que lo caracteriza como un enfermo que requiere un diagnóstico y un tratamiento para superar su problema<sup>63</sup> (García y otros, 2000:24). De acuerdo con Marchesi y Martín (1990), bajo esta óptica se impulsaron un gran número de estudios que trataron de organizar en categorías de todos los posibles trastornos que pudieran detectarse y que en última instancia constituirían una “etiqueta” identificativa. A lo largo de los años, las categorías se fueron modificando, ampliando y especializando, pero mantuvieron un rasgo en común: el trastorno como un problema inherente al niño, con escasas posibilidades de atención, sobre todo a nivel educativo.

Esta visión sobre los sujetos con discapacidad trajo consigo consecuencias significativas en la atención según lo plantean Ainscow (1995); García (1996); García y otros (2000); Marchesi y Martín (1990) y finalmente la SEP (1997), aquí en México. La primera de ellas fue la necesidad de una detección precisa del trastorno, para lo que resulto muy útil el gran desarrollo de pruebas de inteligencia a través de cuyas mediciones llegaron a delimitarse los distintos grados de retraso. El uso del coeficiente intelectual (CI) condujo a muchos profesionistas y docentes a diversificar la respuesta educativa según el propósito que se buscara con el alumno y a lo que según ellos podían acceder. Así, se determinó ofrecer contenidos como la lecto-escritura y las matemáticas a algunos niños y no hacerlo con otros porque así lo determinaban y lo pronosticaban las pruebas de diagnóstico aplicadas<sup>64</sup>. De acuerdo con Gómez Palacio (1996), la gran aceptación de las pruebas de inteligencia también influyó, a nivel internacional, en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares, y trajo consigo ciertas consecuencias ya que según su visión: “la gran estandarización de los contenidos escolares trajo consigo el fenómeno de la reprobación, con lo cual se consolidó la idea de que algunos niños no estaban capacitados para asistir a la escuela regular y, por lo tanto su opción era la escuela regular”<sup>65</sup>.

La segunda aparece vinculada con la conciencia de una atención educativa especializada distinta y separada de la organización ordinaria de los centros escolares. A los alumnos que se

<sup>63</sup> De acuerdo a esta concepción resulta lógico pensar que el maestro más que desempeñar una función educativa, funciona como auxiliar o paramédico – o como terapeuta –.

<sup>64</sup> La confianza ilimitada en el coeficiente intelectual (CI) permitió, por ejemplo, clasificar a las personas con retardo mental en: custodiables, entrenables y educables, según el grado de retardo.

<sup>65</sup> Citado por García y otros (2000: 26).

les calificó de especiales fueron agrupados en escuelas, unidades o clases especiales, con objeto de prestarle una ayuda “apropiada”. Esta decisión se basó en lo que se consideraba la causa común de un problema. Así se agruparon en escuelas especiales a todos los niños con deficiencia mental, audición y lenguaje, problemas físicos, neuromotores y otros. La finalidad era brindarles un tratamiento<sup>66</sup> posible por profesores especializados, particularmente capacitados y habilitados para atender sus dificultades. García y otros (2000) sugieren que debido a lo anterior es explicable que entre la primera guerra mundial y los años setenta se haya institucionalizado y extendido tanto la oferta educativa como la demanda en educación especial, sobre todo en niños con discapacidad intelectual.

Según la SEP (1997), durante la época de auge de este modelo se justificó plenamente la segregación con referencia al derecho a los niños “atípicos” a una educación y a una enseñanza especial, que no podían ofrecer los servicios escolares regulares o escuelas comunes, que incluía equipamiento técnico específico, ambiente pedagógico favorable, docentes especializados y acercamientos más individualizados (GEDGO, 1998).

No obstante lo anterior, este modelo de atención a la diversidad es conocido por muchos teóricos como aquel de carácter eminentemente segregacionista por lo que resultó congruente su ineficacia, entrando en crisis a partir de los años 60 con la puesta en duda de las principales ideas que lo sostenían. Comienzan así a surgir las ideas “integracionistas”. Respecto a alumnos que presentan rasgos o características diversas. Como plantean García y otros “la concepción de discapacidad y el modelo médico que le sirvió de sustento fueron cuestionados por quienes consideraban la importancia de la influencia del ambiente en la relación con las ideas de deficiencia” (2000: 28).

### *El modelo educativo*

Fernández y Levin (1998)<sup>67</sup>, al igual que muchos autores, consideran que desde finales de los años 50, primero en el Reino Unido, a continuación en los países escandinavos y posteriormente en otros países como España (en 1970) se fue abriendo camino la idea de un modelo de escuela más comprensiva y más integradora de la diversidad. Este enfoque según se observa en los documentos oficiales aquí en México, es asumido por el Sistema Educativo Mexicano a finales de los 80, de manera incipiente se presentan las primeras prácticas con estos fundamentos en los centros regulares de educación básica. Aunque formalmente como dice la SEP: adquiere su carta de naturalización a partir de la reformulación y aprobación de la ley General de Educación en 1993 (SEP, 1997).

Este modelo educativo, según señalan Marchesi y Martín (1990), tiene sus principales bases en:

- 1) Una diferente concepción de los trastornos y los déficits, dejando de poner el acento en los factores innatos, sino en función de los factores ambientales y de la respuesta educativa más adecuada.

<sup>66</sup> El empleo generalizado de escalas de inteligencia, el manejo de grados de deficiencia y el uso de términos clínicos como etiología, diagnóstico, pronóstico y terapia prevalecieron en este modelo (SEP, 1997).

<sup>67</sup> Citados por García (1996).

- 2) **La concesión de una mayor importancia a los procesos de aprendizaje y las dificultades que un individuo encuentra en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se adopta una óptica interactiva del desarrollo humano.**
- 3) **La aparición y práctica de nuevos métodos de evaluación de los déficits; éstos pasan a centrarse en el análisis de los procesos de aprendizaje y en enseñanza, lo que llevó a un replanteamiento del cuantitativismo imperante en la evaluación.**
- 4) **La existencia de un mayor número de profesores y profesionales expertos, tanto en escuelas ordinarias como en especiales.**
- 5) **Los cambios operados en las escuelas regulares que tuvieron que ver con la tarea de enseñar a todos los alumnos sin distinción.**
- 6) **La localización de frecuentes causas de fracaso escolar, prioritariamente en factores sociales, culturales y educativos, lo que en la mayoría de los casos obligó al replanteamiento entre normalidad, fracaso y deficiencia.**
- 7) **La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios de los países desarrollados.**

Por su parte algunos autores plantean que este modelo, denominado educativo o pedagógico, se fundamenta en cuatro ideas centrales: el término necesidades educativas especiales, la importancia del contexto en la atención de los alumnos, el rechazo a los procesos de categorización y el punto de vista curricular (GEDGO, 1998).

El término necesidades educativas especiales<sup>68</sup>, desde este enfoque, no remite a una dificultad en particular, sino a los obstáculos enfrentados por el alumno en su proceso de aprendizaje, como los del maestro del grupo regular en los contenidos escolares. Por otro lado, esta perspectiva rechaza los términos “minusválido” “enfermo” o “atípico” y “discapacitado” por considerarlos estigmatizantes y discriminatorios. Se considera que la discapacidad no determina el aprendizaje y que todas las diferencias son normales, el aprendizaje por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada persona (Bautista, 1993; García, 1996; Jiménez y Vila 1999; SEP 2000a)

Este modelo en una orientación curricular plantea que las NEE de los alumnos deben ser consideradas en función de las exigencias que la escuela propone en torno al currículum. La formulación de un currículum estrecho y rígido propicia que un mayor número de alumnos presenten en torno a éste NEE, por el contrario, un currículum amplio y flexible favorece que exista un menor número de alumnos con NEE, lo cual indica que rigidez curricular y manifestación de NEE es directamente proporcional. (GEDGO, 1998). La anterior es una de la

---

<sup>68</sup> La mayor parte de la literatura sobre el tema reconoce que el término de necesidades educativas especiales comienza a utilizarse en 1978 en el reporte Warnok elaborado en el Reino Unido, Posteriormente la UNESCO lo adopta en la declaración de Salamanca, en España en 1994, para designar no sólo a los niños con discapacidad sino también a los que tienen problemas en el aula regular (por ejemplo aquellos niños que no tienen interés ni móviles para aprender, que viven en la pobreza extrema o que son sometidos a maltratos físicos o emocionales y que por lo tanto repiten gados escolares o desertan de la escuela), ya sea de manera temporal o permanente, para acceder a los contenidos escolares (GEDGO, 1998; SEP, 2000a). Este concepto será explorado con mayor profundidad más adelante.

razones por las que el modelo concibe a los trastornos o deficiencias (que el alumno pueda presentar en su escolarización) no como algo innato, inherente en los alumnos, sino como algo que surge – y se reproduce – de manera dinámica en la interacción escuela-medio-alumno.

García (1996) reafirma lo anterior, al plantear que entre las características básicas de este modelo está el traslado del centro de atención psicoeducativa del individuo considerado individualmente (el caso problema) a la interacción educativa, que necesariamente esta compuesta al menos por dos elementos claramente diferenciados: el contexto educativo y social, que puede ser fuente de posibilidades o limitarlas, y el propio sujeto, que tiene derecho a desarrollar sus capacidades.

En México la SEP (1997) ha reconocido que el propósito que persigue con este modelo, finalmente es “lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y cómo persona que conviva plenamente en su comunidad”, para lograr lo anterior destaca, que se debe descartar el uso de un currículo paralelo y concebir a la integración educativa como una estrategia para favorecer el desarrollo de todos los niños, independientemente de sus características, a acceder a la educación básica. Otro de los reconocimientos que hace esta Secretaría es que este modelo arranca en México a partir de 1980 que es cuando inician ciertos cambios en la política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial, lo anterior se refleja en la emisión del documento “Bases para la política de educación especial”.

#### *El modelo de escuela compensadora de los españoles*

García (1996)<sup>69</sup>, plantea que en el camino hasta la escuela integradora ha supuesto una guía importante el modelo de la escuela compensadora, que es el que básicamente, orienta la mayoría de las prácticas educativas actuales, - en el campo de las NEE- , en España. Por la similitud<sup>70</sup> de estas prácticas con las mexicanas, como se verá más adelante, se considera conveniente revisar algunas de las generalidades de este modelo.

Este modelo escolar (como el denominado educativo en párrafos anteriores) sostiene que buena parte de los sujetos que habitualmente reciben una educación especial segregada podrían beneficiarse de una educación también especial, pero llevada a cabo en el contexto físico de los centros escolares a donde asiste el resto de la población infantil. Partidarios de este enfoque sostienen que si se toma en cuenta que buena parte de esta última también presenta diversas dificultades de aprendizaje, que le impide llegar a alcanzar los mínimos previstos, se podría imaginar un tipo de situación intermedia entre el aula ordinaria y el aula especial; la escuela ordinaria podría introducir medidas capaces de compensar el déficit que presentan los primeros, al menos parcialmente, beneficiando a los segundos (García, 1996).

<sup>69</sup> El autor parece dividir en dos modelos la etapa de integración: el modelo de la escuela compensadora y el modelo de escuela comprensiva e integradora. Al hacer un análisis más detallado de su propuesta se observa que su modelo se equipara a la primera etapa o primeras prácticas del denominado, aquí en México, modelo educativo.

<sup>70</sup> De hecho, la mayor parte de los textos mexicanos revisados plantean similares cuestiones que los textos españoles revisados (pioneros, según lo comentan expertos en el tema) en cuanto a las definiciones y formas de intervención en los centros escolares, pareciera que son los que marcan las líneas de orientación y acción a nivel mundial en cuanto a la atención de las NEE, o al menos son las principales referencias que toman los teóricos mexicanos (de la SEP) al producir sus textos.

Desde esta perspectiva se ha desarrollado en diversos sistemas escolares (incluido el mexicano) un modelo de respuesta a la diversidad, que es en la actualidad el que predomina, entre cuyas estrategias se pueden citar las diversas formulas de escolarización mixta aula ordinaria-aula especial, la creación de estructuras y programas de “apoyo” para los alumnos menos dotados o con dificultades de aprendizaje, los denominados agrupamientos flexibles, o ciertas formas de individualización de la enseñanza (Bautista, 1993; Brennan, 1998; Fortes, 1993; Marchesi y Martín, 1990; Verdugo, 1994).

En México, este proceso “compensatorio” se puede observar a partir de la década de los ochenta con la creación y el impulso de los grupos integrados para la atención de los alumnos con problemas de aprendizaje y otros grupos de niños hipoacúsicos en las escuelas regulares. En cualquier caso según Garrido

se trata de una medida marginal o complementaria con respecto a la escolaridad dominante, subprogramas de alcance limitado, paralelos al programa central asignando una marginalidad que se acentúa en la medida en que estos subprogramas son impartidos por profesores específicos, diferentes al encargado de la enseñanza cotidiana, y en que forman parte de un sistema más completo de posibilidades cuyos dos extremos son el centro especial y el aula ordinaria (Garrido, 1988)<sup>71</sup>.

Finalmente este modelo de acuerdo a García (1996), también plantea que lo ideal es avanzar hacia la concepción de un modelo de escuela y de práctica verdadera mente comprensiva, que exige entre sus condiciones básicas un tratamiento integracionista de la diversidad, incluyendo en ésta la que presentan los alumnos con alguna necesidad educativa especial.

#### 1.3.4. El marco político y normativo de la educación especial en México

El presente apartado tiene como objetivo proporcionar, el marco jurídico y normativo en que se sustenta la política de integración educativa de menores con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, a la escuela regular, propuesta como una estrategia para garantizar el acceso y mejorar la calidad de la enseñanza que se le ofrece a los alumnos y alumnas. Para lograr este propósito se han elegido diferentes documentos jurídico-normativos que serán a continuación descritos, no sin antes mencionar que serán abordados agrupándolos en diferentes categorías: Aquellos que emanan de la Política Educativa Internacional, los que se originan en el ámbito de la Política Nacional y Estatal y finalmente aquellos programas educativos e intersectoriales que se formulan en cada uno de estos ámbitos.

En todos estos documentos se reitera que una integración educativa exitosa – principal propósito de la educación especial – se logra mediante estrategias de gestión participativa con la corresponsabilidad de diversos actores e instancias, en el nivel base o escolar; directivos, docentes de educación regular y de educación especial, alumnos, padres de familia y comunidad en general, igualmente la mayoría de ellos hace referencia a la reorientación y fortalecimiento de los servicios de educación especial.

- *En materia de Política Educativa Internacional.* En 1990 empezaron a verse los primeros indicios de un intento por parte de las autoridades mundiales de enfrentarse con el problema de los marginados de la educación. La Conferencia Mundial sobre educación para todos:

<sup>71</sup> Citado por García (1996: 20).

Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 1990) y la cumbre mundial a favor de la infancia (Nueva York, 1990), aprobaron el objetivo de la educación para todos antes del año 2000. No obstante estas iniciativas, en estas declaraciones solo se hace una breve mención de los niños con discapacidad, se observan pocas iniciativas para incluir e estos niños en la ejecución de los Planes Nacionales de Educación para Todos (SEP: 2000b).

La conferencia de Salamanca (España 1994), parece ser la primera oportunidad internacional importante para aprovechar dichas iniciativas y para intentar que los niños con necesidades educativas especiales, sea cual fuere su definición, queden integrados desde el principio en los planes nacionales y locales, de lograr que las escuelas estén abiertas a todos los niños. En la preparación de la conferencia de Salamanca, la UNESCO pudo aprovechar el impulso y las iniciativas suscitadas por Jomtien y por la política de educación para todos, y actuar para que los problemas de las necesidades educativas especiales no pasaran desapercibidas sino ocuparan el primer plano<sup>72</sup> (SEP, 1997; SEP, 2000b).

Un elemento importante de la preparación de la conferencia mundial fue la serie de cinco reuniones de trabajo regionales organizadas por la UNESCO con apoyo del gobierno Sueco, en 1992-1993. Los seminarios reunieron a los responsables de nivel superior de la adopción de decisiones en el campo de la educación primaria y especial de distintos países. Los principales puntos de acuerdo fueron que debía de darse un alto grado de prioridad a la creación de escuelas integradoras, para lo cual la formación del personal docente había de adaptarse para fomentar esta educación y facilitar la colaboración entre los docentes del sistema general y los del sistema de educación especial, y finalmente que debían de crearse proyectos pilotos basados en la educación integradora, mismos que debían ser evaluados cuidadosamente (SEP: 2000a).

Diversos teóricos en la materia (por ejemplo Bautista, 1993; Casanova, 1990 y Fortes, 1993), están de acuerdo en que todas estas propuestas, tuvieron serias repercusiones en el campo de la educación, fomentaron planteamientos multidisciplinarios y multisectoriales en materia de planificación y prestación de servicios y prepararon el terreno para el evento de la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad de Salamanca, la cual tuvo una repercusión importante en el ámbito de la educación especial en la mayoría de los países del mundo "La conferencia de Salamanca (1994) ha representado un nuevo punto de partida para millones de niños privados de la educación. Ha proporcionado una oportunidad única de situar las necesidades educativas especiales en un marco más amplio que el movimiento de Jomtien Tailandia, en 1990..." (SEP, 2000b: 3). El objetivo que pretendía esta reunión es la integración en escuelas de todos los niños y niñas, independientemente de sus características personales, y:

la reforma de los sistemas educativos de todos los países del mundo para que esto sea posible, ello va a exigir, a su vez, una modificación esencial de las políticas y de la asignación de recursos en la mayor parte de los países del mundo, el establecimiento de objetivos nacionales y una asociación

<sup>72</sup> La UNESCO pudo también aprovechar otras iniciativas importantes como las de el Año Internacional de las personas con requerimientos especiales de educación (1981) y se complementó, el decenio de las Naciones Unidas para los impedidos (1983-1992), el Programa de Acción Mundial para los impedidos (1983), el Decenio de las personas con Discapacidad de Asia y el Pacífico (1993-2002), y también la aprobación de las Normas uniformes (1996), sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

entre todos los organismos nacionales e internacionales interesados. Los mensajes claves que emanan de la conferencia constituyen un consenso mundial y proporcionan una agenda con miras a futuras orientaciones en materia de necesidades educativas especiales (SEP, 2000b: 3).

- *En el ámbito de la Política Educativa Nacional.* En 1992 se inició el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos del país. Como parte de esta reforma también inicia la transformación de la educación básica, en este periodo es cuando se realizan modificaciones al Artículo 3° Constitucional y a los Artículos 39 y 41 de la Ley General de Educación que manifiestan una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares, contempla la obligación del Estado para atender a las personas con necesidades educativas especiales que por diversas circunstancias no logran su educación de manera integrada, además, hace énfasis en la práctica de apoyo y colaboración entre educación especial y regular (SEP: 1997; SEP: 2000a).

En 1997 se realizó un eventos importantes en materia de política educativa en el ámbito de las necesidades educativas especiales en México: La conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad, celebrada en Huatulco, Oaxaca, donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se reunieron con el objetivo de establecer compromisos para brindar la atención educativa a los menores con necesidades educativas especiales desde un enfoque de equidad para la diversidad. De este evento surgen una serie de recomendaciones, para las diversas entidades federativas, en materia de operación de los servicios y de actualización y formación profesional, entre otros (SEP: 2000b).

De la misma manera, la filosofía integradora quedó plasmada en los diferentes programa de desarrollo educativo que el gobierno federal planifico durante este periodo, de manera más específica esto se observa en los diversos programas Nacionales e intersectoriales como el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el Programa Nacional para el Bienestar y al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1995) y el Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia (1995-2000).

Por su parte el Programa Nacional de Educación 2001-2006 plantea que la política de equidad del programa busca orientar los esfuerzos para que los Mexicanos de todas las condiciones sociales tengan las oportunidades para que su desarrollo personal sea compatible con las transformaciones del país; otorga una atención especial a los grupos sociales más desfavorecidos. Establece que la diversidad plantea para la educación la responsabilidad de atender plenamente las demandas de grupos con capacidades diferentes y de grupos étnicos y de género. “Implica también afianzar los valores de una nueva identidad nacional sustentada en el respeto a la diferencia y en la cohesión de lo diverso”<sup>73</sup>

En Septiembre del 2002 el Presidente Vicente Fox puso en marcha el programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, mediante el cual se busca avanzar en el combate a la marginación escolar de niños y jóvenes con alguna discapacidad. El objetivo es “asegurar que nadie se quede al margen de la educación, fortalecer la equidad de acceso y asegurar que todas y todos tengan la oportunidad de

<sup>73</sup> En: Sitio de la SEP, (en Línea). <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep> (página consultada el 8 de Mayo del 2002).

formarse” (El Porvenir:2002). El programa pretende entre otras cosas coordinar los esfuerzos del gobierno en materia de educación especial, con los de las organizaciones no gubernamentales a fin de buscar lineamientos generales que aporten estrategias de operación e intervención. Las metas son: incorporar a todos aquellos niños con deficiencias a las escuelas regulares de nivel básico y adaptar físicamente los planteles para facilitar tanto el acceso como el aprendizaje. También plantea capacitar a los maestros, sensibilizar a los padres de familia, personal directivo y docente y alumnos sobre la discapacidad. La educación especial para personas discapacitadas y con deficiencias de aprendizaje es elevada por primera vez a rango constitucional y a política de Estado, aseguró el subsecretario de educación básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, en entrevista con el diario el Universal (El porvenir, 2002: 3).

- *En el ámbito de la Política Educativa Estatal.* El proyecto de integración educativa se inicio en Nuevo León hace aproximadamente 25 años, cuando encabezó este rubro Margarita Gómez Palacio y planificó en el estado el plan piloto a mediados de 1970. Desde entonces la entidad según la propia Secretaría de Educación del estado, está considerada como una de las vanguardias educativas en este rubro en el país. La entidad cuenta con décadas que respaldan los proyectos en materia de educación especial; pero en palabras de Salazar, la actual administración se ha fortalecido con el Programa de Integración Educativa con Calidad que pretende reforzar la capacitación a los maestros para favorecer la integración educativa y la intervención exitosa con los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje (Salazar, 2002).

Por otra parte las prospectivas en materia de educación especial en estos últimos tres años se encuentran en el Documento *Avances y desafíos 1997-2003 Programa de Trabajo 2003*. Emanado del Programa Sectorial de Educación 1997-2003, y del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En este documento se estipula que se continuará con el impulso a la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales, incluyendo estudiantes con discapacidad, migrantes, indígenas y sobresalientes, lo anterior a través de la implementación de un Modelo de Integración Educativa de Calidad, el cual propone la creación de 226 centros de aprendizaje que provean de servicios integrales de evaluación, diseño e implementación de programas individuales de educación que faciliten el proceso de integración educativa (SENL: 2000).

### **1.3.5. Las premisas principales en la atención de las necesidades educativas especiales**

#### **1.3.5.1. Necesidades y respuestas educativas.**

El concepto de necesidades educativas surge en los años 60, pero no se generaliza su uso hasta la década de los 80, especialmente con la publicación de las conclusiones extraídas del estudio encargado por la Secretaría de Educación del Reino Unido y elaborado por la comisión de expertos presidida por Mary Warnock, en 1978 (García, 1996). La literatura revisada indica que el informe Warnock ha servido como estimulante de las medidas educativas que los distintos sistemas educativos a nivel mundial – y específicamente el Sistema Español de quien el Sistema Mexicano al parecer ha obtenido sus principales orientaciones – han tomado, y toman, en relación con la puesta en marcha de un modelo educativo integracionista.

Según el enfoque del informe y de acuerdo con diversas teorías del aprendizaje, éste está determinado en el alumno por la cantidad de factores propios como capacidad de aprendizaje, motivación, intereses, estructura y estilo cognitivo, aprendizajes previos, autoestima, y experiencias entre otros y externos como situación de enseñanza, actitud del profesor, nivel curricular, y organización de los contenidos. Así, desde esta perspectiva, resulta imposible encontrar un grupo de alumnos que progresen al mismo ritmo, empleen las mismas estrategias de aprendizaje y/o encuentren las mismas dificultades, o lo que es lo mismo que presenten las mismas “necesidades” para afrontar con éxito la tarea de aprender y por tanto no precisen una respuesta educativa diferente e individualizada (Brennan, 1998; Coll 1995; Jiménez, 1999; SEP, 2000b).

Los factores anteriores unidos a la evolución de los alumnos van a plantear una diversidad intraindividual que se deberán tomar en cuenta a la hora de producir las respuestas educativas que son precisas en una situación concreta. García (1996), plantea que es en este análisis del proceso de aprendizaje donde hay que buscar la raíz del concepto de necesidades educativas, y que parte primero del concepto de necesidad educativa en general, ya que como indica el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial en España; “Todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o materia, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación...” CNREE (1990)<sup>74</sup>.

Por ello, según el informe Warnock en Inglaterra, y posteriormente diversos teóricos como Ainscow (1995), Bautista (1993), Brennan (1998), Coll (1995), Fortes (1993), García (1996), Marchesi y Martín (1990); y especialistas de la UNESCO (como Blanco, s.f)<sup>75</sup>, entre otros, coinciden al decir que cuando se habla de atención a la diversidad y de necesidades educativas, se está señalando no sólo a los sujetos que presentan deficiencias, a aquellos que precisan una atención “super- especializada”, sino que se hace referencia directa a un elevado número de alumnos que a lo largo de su escolaridad precisan de ayudas extraordinarias (tienen necesidades), bien sea para superar un handicap que tiene su origen en la propia escuela (como lagunas de aprendizaje o deficiente escolarización) o en las características diferenciales del propio sujeto.

García (1996), piensa que tradicional y mayoritariamente, especialmente por parte de aquellos que podían soportar el gasto económico que suponían, una buena cantidad de las necesidades educativas “No ordinarias” que los alumnos presentaban en su escolaridad, se han resuelto mediante las “clases particulares” que tenían la función de poner al alumno en situación de resolver las propias dificultades de aprendizaje; y en muy pocos casos, la institución escolar ha respondido a esas necesidades. Sin embargo, dice que, el modelo educativo actual, derivado de imperativos sociales y políticos de la sociedad actual, exige que sea la escuela la que proporcione las respuestas educativas que los alumnos precisan.

De acuerdo a lo que indica la literatura, éstas respuestas que se exigen de la institución escolar, y por tanto de los docentes, han de reunir, necesariamente para cumplir con los objetivos a los que van dirigidas, a la atención a la diversidad, dos requisitos, que al tiempo son principios

<sup>74</sup> Citado por García (1996).

<sup>75</sup> En SEP 2000a.

básicos: *normalización - integración e individualización*<sup>76</sup>. Cuando se dice que una respuesta educativa debe ser integradora o normalizadora se está haciendo referencia a la necesidad de que los alumnos participen y se beneficien, siempre que sea posible (y lo es casi siempre) de los servicios educativos ordinarios. El uso y disfrute de los servicios ordinarios por parte de todos los alumnos de un entorno (barrio, centro, aula) conlleva, en la mayoría de las ocasiones, tal cantidad de ventajas, tanto sociales como personales, que por sí mismas justifican la integración-normalización de las respuestas educativas. El segundo principio que afecta, o debería afectar, a la respuesta educativa es que ésta sea individualizada. (García, 1996; García y otros, 2000; SEP, 2000a; SEP, 2000c).

Por otra parte el CNREE plantea que: “ las respuestas educativas han de ser concebidas como un continuo de actuaciones que van desde las más ordinarias hasta las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios más importantes. Es esta concepción de las necesidades y respuestas educativas la que hace que se tenga que plantear como un continuo que va desde las más ordinarias hasta las más especiales” (CNREE 1990)<sup>77</sup>.

La SEP en México, plantea como necesidad educativa (en general), lo que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, habilidades, aptitudes y las actitudes socialmente considerada básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece, como persona adulta y autónoma (SEP, 2000a). Estas metas necesarias para la integración social se han hecho más o menos parcialmente explícitas a través de los denominados currículos escolares. Mediante estos la sociedad establece lo que se consideran conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes básicos para formar parte activa de ella<sup>78</sup>.

Sin embargo según el enfoque de la SEP, no es adecuado supeditar el concepto de NE al currículum escolar, de la misma manera que no se puede aceptar la equivalencia entre los conceptos “educación” y educación o currículum escolar”, ya que la escuela no tiene el monopolio de la actividad educativa, y metas extraordinariamente importantes en el proceso educativo de cada uno de los individuos se alcanzan al margen de la escuela. La familia y la fuerte influencia del entorno social a través de diferentes canales (como medios de comunicación, centros de tiempo libre, asociaciones religiosas y de distinto tipo). pueden asumir importantes aspectos del proceso educativo de cualquier persona. No obstante, se está de acuerdo en que hay una institución social que se justifica por su función y actividad educativa; la escuela, consecuentemente, la sociedad no sólo se ve en la necesidad de organizarla de una manera formal, es decir, a partir de la especificación de cuáles son las intenciones que persigue, sino que ha de rendir cuentas de su actuación, y por tanto, ha de evaluar sistemáticamente.

<sup>76</sup> Se pueden revisar ampliamente estas categorías en las antologías de educación especial que la SEP ha editado para Carrera Magisterial IV y IX Etapa.

<sup>77</sup> Citado por SEP (2000a) y por García (1996).

<sup>78</sup> No obstante las explicaciones anteriores de las necesidades educativas, los autores que fueron revisados, coinciden en señalar que, como acostumbra a suceder con la mayoría de los conceptos utiliza en educación, pareciera que el de necesidad educativa contiene un elevado grado de relatividad, ya que ésta depende, en gran medida, del entorno social en el cual se ubica la persona. Así, las necesidades educativas en el entorno agrario a mediados del siglo pasado no son comparables con las que se aprecian hoy en un marco metropolitano. Si este criterio se aplica a una persona con limitaciones de orden intelectual o madurativa, la diferencia todavía será más marcada.

Diversos autores están de acuerdo en afirmar que a medida que el currículum escolar se fundamenta estrictamente en lo que se puede considerar aspectos más académicos del aprendizaje, es decir, en los conocimientos que trasmite, se reduce el abanico de necesidades educativas que la escuela puede satisfacer. De acuerdo con lo anterior, es obvio que ni los conocimientos ni tan siquiera las habilidades que se derivan de ellos, cubren el amplio abanico de necesidades educativas especiales que las personas pueden presentar. “Este estilo de escuela o de sistema educativo se inhibe a favor de otras instancias, sobre todo la familia, de un aspecto muy amplio de lo que se puede considerar necesidades educativas del alumno” (SEP, 2000a: 86).

Por otro lado, el conjunto de objetivos generales de los planes de estudios de la educación básica en cada país y específicamente los de México cubre una amplia gama de necesidades educativas que potencialmente puede presentar cualquier alumno, e incluso las especiales: desde las dificultades de aprendizaje más leves a las deficiencias evolutivas que se pueden derivar de la presencia de una discapacidad grave. Si se observa la redacción de los objetivos generales que aparecen en cada una de las etapas de la enseñanza obligatoria se puede observar que son muy pocos los niños y niñas en edad escolar que no disponen de las capacidades o las condiciones mínimas para alcanzarlos globalmente y, lo que es más importante, se verá como, considerados en su conjunto, tienen sentido para cualquier alumno, por más que presente dificultades más o menos graves para el aprendizaje. Al respecto la UNESCO establece que:

Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para que ello ocurra (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como sus contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad... La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varía según cada país y cada cultura y cambia inevitablemente con el transcurso del tiempo (UNESCO/IDRC, 1993)<sup>79</sup>.

### 1.3.5.2. Las necesidades educativas especiales.

Partiendo de lo dicho anteriormente sobre el concepto de necesidades educativas, diversos autores<sup>80</sup> remarcan que es obvio que el término necesidades educativas especiales, no surge como sinónimo de un niño especial, diferente, discapacitado, disminuido, minusválido, o deficiente, ni como un eufemismo; sino que por el contrario implica un cambio conceptual-educativo importante ya que se trata de centrar la atención en el hecho de que todos, sin excepción, precisamos de ayudas educativas para desarrollar adecuadamente las posibilidades y llegar a ser miembros integrados en el entorno sociocultural, y de esa manera alcanzar los objetivos generales de la educación<sup>81</sup>.

Como se plantea en algunos documentos oficiales editados por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial en España: “decir que un alumno presenta N.E.E es una

<sup>79</sup> En SEP, 2000a: 99.

<sup>80</sup> En especial todos los que se han revisado en este apartado del trabajo.

<sup>81</sup> En línea de todo lo anterior, como señala Lewis: “los niños con déficits tienen necesidades educacionales diferentes y cada niño individual será diferente y tiene sus necesidades concretas. Esto quiere decir que el sistema educacional tiene que ser sensible, de forma que los logros educacionales de cada niño puedan ser maximizados” (Lewis, 1993: 177 en García, 1996:78).

forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas o servicios para asegurar el logro de los fines generales de la educación<sup>82</sup>, y como señalan Manjón y otros:

no se trata, como a veces señalan de manera mas o menos mal intencionada, de negar la existencia de un hándicap en el alumno, sino que se sostiene que el gran problema son las demandas específicas que esta situación personal plantea al sistema escolar para superar las dificultades de aprendizaje del alumno en relación con las medidas organizadas para responder a la mayoría de sus compañeros y compañeras. Es decir, se sitúa el problema en el espacio definido por la interacción entre las necesidades educativas de cada alumno y la respuesta educativa planteada para el conjunto de la población de la misma edad (Manjón y otros, 1992)<sup>83</sup>.

Por lo tanto lo que convierte en especial a una necesidad no es que sea propia o característica de una persona "especial" sino el hecho de que desborde en mayor o menor medida la planificación educativa que se ha hecho pensando en la mayoría. Este desbordamiento de la planificación docente puede producirse en dos sentidos. En unos casos porque el alumno precise de determinados medios y recursos (Psicólogo, fisioterapeuta, prótesis auditiva, lentes especiales, ordenador, etc) sin los cuales no tiene posibilidad de acceso al currículum programado, que serían las denominadas N.E.E. De dotación de recursos y medios, y en otros casos, la planificación docente sería rebasada por falta de habilidades y destrezas para seguir con aprovechamiento el currículum establecido, por lo que será necesario modificar elementos del currículum), que es lo que se ha venido en llamar N.E.E en adaptación del currículum (García, 1996; Brennan 1998).

De todo lo dicho hasta ahora se derivan varias ideas que ya han sido señaladas en otro lugar de este trabajo y que García (1996) enfatiza :

1. Que el concepto de N.E.E posee un carácter interactivo, y por tanto, una necesidad educativa será especial si y solo si, las necesidades educativas personales de un sujeto sobrepasan la planificación educativa existente.
2. Que las N.E.E tienen un carácter dinámico o cambiante, pues varían con la evolución de un alumno (diferencias intraindividuales) como con la evolución o modificaciones del programa educativo que se esté aplicando.
3. Que las N.E.E podrían definirse respecto a dos elementos: los recursos necesarios para responder a las mismas y las modificaciones necesarias en el currículum.
4. Que el concepto de N.E.E no posee un carácter descriptivo ni clasificatorio, es decir, no implica la existencia de determinadas categorías de individuos que presentan N.E.E, y otros que no, sino que cualquier alumno puede presentarlas en función del contexto en que se encuentren.
5. Que la evaluación de las N.E.E debe adoptar una formulación que permita analizar potenciales de aprendizaje y desarrollo, al tiempo que valora los recursos y medios que

<sup>82</sup> En García, 1996:71.

<sup>83</sup> En García, 1996:71.

son precisos, el apoyo escolar que es más adecuado y las adecuaciones del currículum que son necesarias.

Parece haber consenso entre los diversos expertos en la materia en cuanto a la definición y conceptualización de las NEE<sup>84</sup>, sin embargo a la hora de clasificarlas el acuerdo parece diluirse. Las N.E.E han sido clasificadas de diferentes maneras. De una lado están las clasificaciones que toman como referencia el tiempo de existencia de las mismas, que distinguen entre temporales y permanentes. De otro, se encuentran aquellas clasificaciones de carácter funcional como las empleadas en el informe Warnock (1978), que establece una diferenciación clara en torno a los dos ejes que se han señalado con anterioridad y que de acuerdo a García, en el citado informe se expresa de la manera siguiente: “una necesidad educativa especial puede tomar diversas formas. Puede tratarse de una necesidad de modificación del currículum, o la necesidad de prestar una atención particular al contexto social y al clima emocional en las cuales se desarrolla la educación” (García, 1996: 72).

### 1.3.5.3. El modelo de apoyo y asesoramiento

La escuela básica en general está pensada para lograr los objetivos educativos de los niños denominados normales, y, por ello, cuando las respuestas de los alumnos no se producen en la forma esperada, el sistema segrega de distintas formas a estos niños cuyas necesidades educativas son diferentes a las de la media de los alumnos, produciéndose paulatinamente un proceso de marginación dentro de la institución escolar.

La escuela debe conseguir el difícil equilibrio de proporcionar una respuesta educativa a la vez común y diversificada, que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero que respete al mismo tiempo características y necesidades individuales. Solo así será posible evitar la discriminación y desigualdad de oportunidades (García y otros: 2000; SEP: 2000a; Jiménez, y Vilá1999).

La respuesta a la diversidad es uno de los factores más importantes para conseguir una enseñanza de calidad pero no está exenta de dificultad. La atención a la diversidad, a través de las distintas estrategias de individualización de la enseñanza y la progresiva integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común, plantea nuevas exigencias y competencias a los docentes que requieren el apoyo y la colaboración de distintos profesionales. Dicho de otra manera, los sistemas educativos de la mayoría de los países, y en especial el de México, reconocen que es muy difícil concebir la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común sin una serie de apoyos y refuerzos especializados que, puedan conjuntamente con el profesor del aula regular, atender las necesidades específicas de estos alumnos (SEP, 1997; SEP, 2000a; SEP, 2000b).

Los apoyos más frecuentes son los equipos psicopedagógicos e interdisciplinarios; profesores de apoyo, terapeutas de lenguaje, psicólogos y trabajadores sociales. Todos ellos personal que conforman en la actualidad los equipos de apoyo de educación especial, en el ámbito de la educación pública en los diversos estados de la República Mexicana. La forma en que se

<sup>84</sup> El concepto de N.E.E., a pesar de su aceptación en la mayoría de los ambientes educativos, ha recibido críticas que señalan una serie de objeciones, Marchesi y Martín (1990) señalan tres bloques de críticas, mismas que intentan responder. También se puede profundizar en estos cuestionamientos en Blanco (1992).

organizan las ayudas es también variada, sin embargo la mayoría de ellos atienden las escuelas de manera itinerante, desde una perspectiva sectorial. El tipo de intervención de estos profesionales ha ido cambiando con el tiempo y ha adoptado distintas formas en función de la finalidad que ha perseguido, los presupuestos teóricos que la han sustentado, los ámbitos prioritarios de intervención, el nivel de relación que ha establecido entre estos profesionales y los destinatarios de su intervención y su dependencia y ubicación respecto a la institución escolar (Blanco: s/f<sup>85</sup>; González y otros, 1993).

El problema más importante que se ha detectado, sin embargo, no ha sido la forma en que se han organizado para brindar el apoyo, o la variedad de funciones que se le han asignado al interior de los equipos mencionados. Lo fundamental, desde el punto de vista de Blanco (s/f)<sup>86</sup>, es el modelo que orienta la intervención, ya que las mismas funciones se pueden abordar de formas muy diferentes en función del modelo conceptual del que se parta, por ello, se centrará la atención en la exposición del modelo de intervención que habría de acuerdo a diversos documentos oficiales de la SEP, guiar la actuación de cualquier profesional que realiza funciones de apoyo a la escuela, en función de la actual conceptualización de las necesidades educativas especiales, de la educación especial y de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común (SEP: 2000a). De acuerdo con Blanco (s/f)<sup>87</sup>, especialista de la UNESCO en el tema, lo deseable es que los distintos profesionales que realicen labores de apoyo, orientación y asesoramiento a la escuela compartan el mismo modelo de intervención aunque realicen funciones distintas, sólo de esta forma, según esta autora, se podrá asegurar una coherencia y continuidad en el proceso educativo del alumno. Así, contar con un modelo:

proporciona un marco de referencia que permite identificar entre otras cosas, los que son los problemas de los que no lo son, elaborar posibles soluciones a dichos problemas, ajustar expectativas respecto a lo que se puede o no se puede hacer, y sobre todo y aún más importante a definir con mayor claridad las finalidades y ámbitos de intervención y clarificar el tipo de relación que se va a establecer durante la misma. (Blanco, s/f: 223)<sup>88</sup>.

En este sentido, para esta autora un modelo de intervención es como la “cartografía” que permite moverse con sentido, sabiendo hacia dónde se quiere ir, que problemas se pueden atender y cuáles reconducir o reorientar. De ahí la importancia, de su construcción y definición en la orientación de la práctica de los equipos de apoyo a la educación.

Las funciones y tareas relacionadas con la intervención psicopedagógica se inscriben en una serie de ejes conceptuales básicos que la engloban y le dan significado y que pueden adoptar distintas dimensiones. Las siguientes son las líneas directrices de acuerdo con Coll (1988)<sup>89</sup>, del modelo de intervención, de los diferentes profesionales de apoyo en los siguientes ejes conceptuales

#### a) *La naturaleza de los objetivos de intervención*

<sup>85</sup> En SEP (2000a).

<sup>86</sup> En SEP (2000a).

<sup>87</sup> En SEP (2000a).

<sup>88</sup> En SEP (2000a).

<sup>89</sup> En Blanco (s/f). Al parecer es el modelo que ha adoptado la mayoría de los sistemas estatales de educación especial en México ya que aparece como el referente en literatura de la SEP.

Este eje se podría caracterizar mediante una línea que indica un continuo, en un extremo una postura estrictamente clínica e rehabilitadora y en el otro una abiertamente educativa e pedagógica (Marchessi y Martín, 1990), como se observó en apartados anteriores, situarse en el primer extremo implica prestar mayor atención a cuestiones tales como las características individuales y evolutivas de los alumnos; dificultades e problemáticas de los mismos. Por el contrario, acentuar más el polo promocional y educativo conlleva a prestar más importancia a aspectos educativos y contextuales más generales de los procesos educativos (García y otros, 2000; SEP, 2000a), como la metodología de la enseñanza, la actualización y revisión del currículum, la interacción profesor-alumno, la interacción entre alumnos, entre la escuela y la familia

Desde la nueva concepción de la educación especial y de las NEE, las situaciones relacionadas con el asesoramiento y apoyo especializado han de tener una vertiente claramente educativa (Blanco, s/f<sup>90</sup>; Jiménez y otros, 1998), ya que un aspecto fundamental del concepto de NEE, - como se observó con anterioridad - es que las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos están en función no sólo de sus limitaciones personales, sino también de las deficiencias y limitaciones de la enseñanza y del contexto en donde ocurre esta enseñanza (SEP, 2000a, García 1996).

Los profesionales de apoyo por tanto, para Blanco (s/f)<sup>91</sup>, han de contribuir, junto con todos los profesores regulares, a la mejora de los procesos educativos generales de forma que no sólo se beneficien los alumnos con NEE sino todos los alumnos de la escuela, contribuyendo así no sólo a favorecer la integración educativa de los alumnos con NEE, sino a prevenir la desintegración de otros alumnos que presentan dificultades para aprender como consecuencia de una enseñanza inadecuada. Esta prevención se puede dar cuando se atienden aquellos aspectos que pueden dificultar que los procesos educativos se den en las mejores condiciones posibles.

El asesoramiento psicopedagógico ha de compartir por tanto, la misma finalidad de la escuela; promover el desarrollo y crecimiento personal de los estudiantes, este propósito "debe estar presente, tanto en la intervención concreta, en relación a un alumno con dificultades de aprendizaje, como en el asesoramiento dirigido a los diferentes aspectos de los procesos educativos generales; la elaboración del proyecto curricular, los problemas de interacción en el aula, la colaboración de la familia con la escuela, etc"<sup>92</sup> (Blanco, s/f: 225)<sup>93</sup>.

#### **b) Modalidad y ámbito preferente de intervención.**

Siguiendo con la analogía del continuo, en un extremo se situaría una *modalidad de intervención* amplia y enriquecedora, que potencia tanto el adecuado desarrollo de los alumnos

<sup>90</sup> En SEP (2000a).

<sup>91</sup> En SEP (2000a).

<sup>92</sup> Desde esta perspectiva, la intervención pedagógica es un recurso para la institución escolar globalmente considerada, y no solamente para aquellos niños con dificultades, esto no supone que no se lleven a cabo acciones dirigidas específicamente a este grupo de alumnos, pero como dice Blanco: "estas actuaciones siempre deben de llevarse a cabo desde una perspectiva institucional" ( en SEP, 2000a: 225).

<sup>93</sup> Jiménez y Vilá (1999) en España y García y otros (2000) en México, plantean que para lograr lo anterior, antes que otra cosa, es necesario que la intervención cumpla los siguientes principios básicos: 1) carácter dinámico, continuo y sistemático, 2) enfoque individual y multilateral 3) carácter preventivo, retroalimentador y transformador 3) carácter multidisciplinario, colaborativo y participativo.

como de la escuela como institución y el logro de las metas que esta se plantea y en el extremo contrario se situaría una intervención correctiva y asistencial, consistente en aplicar los tratamientos adecuados a los problemas o dificultades de los alumnos que ya han hecho su aparición. En ambos extremos podrían situarse las intervenciones preventivas, es decir, las actividades que persiguen la detección precoz de los trastornos y dificultades y su tratamiento inmediato con el fin de impedir su generalización.

En cuanto a el *carácter de las intervenciones* con los alumnos se puede elegir entre un tipo de intervención directa o inmediata sobre el alumno o bien actuar preferentemente sobre los agentes educativos (profesores, comunidad, padres, organizaciones, instituciones), con lo cual la intervención sobre el alumno es más bien indirecta o mediatizada. Sin embargo, aun cuando las actuaciones del equipo de apoyo, se centren más en la atención directa o individual de ciertos alumnos, éstas deben ir dirigidas preferentemente hacia los distintos agentes educativos como vía de influencia directa sobre el alumno (García y otros, 2000).

*En cuanto al ámbito de actuación*, en un extremo, el énfasis recae en el alumno o el aula, desplazándose a la institución, al sistema educativo y la comunidad. Es necesario conseguir un equilibrio entre las actuaciones centradas en la mejora de los procesos educativos y la atención de las necesidades educativas de los alumnos, no obstante la intervención nunca debe estar orientada exclusivamente a los individuos ni exclusivamente al centro escolar. La finalidad última como ya se dijo debe ser optimizar el proceso enseñanza y aprendizaje de los alumnos y cuando se interviene con un niño en concreto no se puede hacer al margen del contexto institucional<sup>94</sup>.

**c) Nivel de relación que se establece en la intervención.**

Otro aspecto que impregna la totalidad del trabajo y, sobre el que, de manera explícita, inciden los autores, al hablar del modelo educativo frente a las necesidades educativas especiales, son los criterios-conceptos de interdisciplinariedad, trabajo colaborativo, o trabajo colegiado que deben acompañar siempre a las intervenciones que realizan estos servicios. Blanco (s/f) identifica dos formas opuestas de relaciones al interior de estos grupo: a) Transmisora jerárquica y lineal y b) constructiva y colaborativa.

Sin duda la mejora de la práctica educativa, hace necesario una metodología de trabajo colaborativa, en la que las soluciones se buscan conjuntamente entre el equipo de apoyo, docentes de la escuela regular y padres de familia, en donde cada uno realizando aportaciones desde perspectivas diferentes pero complementarias. Para ello es importante crear una relación de participación, implicación y corresponsabilidad entre todos los subsistemas que conforman el sistema escolar. González y otros (1993), al describir los fundamentos de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, realiza un análisis detallado de las circunstancias que permiten que un enfoque multiprofesional funciones, entre otras cosas propone:

...otro presupuesto básico es que el equipo se dé a sí mismo una base filosófica. Es decir, un esquema común, referencial y operativo, una ideología que permita organizar una estrategia de

<sup>94</sup> De acuerdo con esto, Blanco en SEP (2000a), al plantear el rol del profesional al interior de los equipos de trabajo, subraya que, éste debe ser "un profesional implicado en la dinámica de la escuela y no un profesional aislado que atiende problemas puntuales", esto significa que: "estos especialistas deben de ir adquiriendo conocimientos no sólo a lo relativo a la atención, desde su especialización, a los alumnos con NEE, sino también a los aspectos generales de la enseñanza" (SEP, 2000a: 234).

trabajo. Si no existe esta filosofía sobre la que se construya el equipo, éste acabará por ser una colección de individuos en donde cada persona hará su propio trabajo, sin articulación con la importancia y trascendencia de lo que están haciendo otros profesionales del equipo (González y otros, 1993: 41).

Para Rosa Blanco, especialista en modelos de apoyo y asesoramiento, el asesoramiento colaborativo debe ser la característica central o determinante al interior de los equipos de apoyo, éste, de acuerdo con esta autora, se define como:

un proceso de construcción conjunta que permite a grupos de sujetos con diversos grados de conocimiento, vivencias y puntos de vista detectar necesidades y generar soluciones para la resolución de problemas definidos mutuamente. Este proceso ha de configurar contextos de trabajo para el logro de objetivos comunes y la construcción de significados compartidos entre los participantes (Blanco, s/f)<sup>95</sup>.

La creación de un contexto de colaboración y participación es un proceso de construcción gradual e interactivo, que lleva tiempo, sin embargo, cualquier intento por mejorar la intervención no puede darse sin estos presupuestos, por lo que será necesario, en el terreno del apoyo educativo, realizar las siguientes acciones en conjunto: 1) Detectar y determinar las necesidades de cambio o mejora de las situaciones implicadas en la aparición y/o prevalencia de las NEE de los alumnos, 2) Definir claramente las metas a alcanzar, las que deben ser significativas, compartidas para todos los implicados y realistas, 3) Analizar las posibles vías de solución, profundizando en el método de toma de decisiones 4) Perfilar y construir paulatinamente un plan de trabajo, consensuado y asumido por todos<sup>96</sup>, 5) Definir claramente los roles y grado de responsabilidad de cada participante para afrontar las tareas, y finalmente 6) Establecer los indicadores y los procedimientos de seguimiento y evaluación para determinar el grado de consecución de los objetivos y la adecuación del proceso (Blanco, s/f; González y otros, 1993).

Existe consenso entre los diversos autores revisados, respecto a que los resultados que se puedan obtener con la intervención de las NEE va a depender, no sólo del grado de preparación de cada profesional en su materia concreta, sino también en la medida que sepa comunicarla, ponerla en relación con los demás y con el objetivo perseguido, el éxito dicen, va a depender de la capacidad de trabajar cooperativamente en grupo.

#### **1.3.5.4 Marcos teóricos y metodológicos para la intervención**

Intervenir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se planifican a través del currículum escolar, implica tener una visión de cómo se aprende, para orientar los cambios que hagan posible que dichos procesos se realicen en las condiciones deseada. Todos los profesionales que participan en este desarrollo, cuentan con una teoría implícita sobre el hecho educativo y las situaciones propias de la enseñanza y el aprendizaje, ello condiciona su interpretación de la realidad en general y de la educativa en específico, así como su intervención en este último ámbito.

<sup>95</sup> En SEP (2000a: 227).

<sup>96</sup> Al hablar de equipo se incluye la participación de los padres de familia y de ser posible la de los menores con NEE.

Son muy pocos los textos que hablan directamente acerca de los marcos teóricos sobre los cuales se apoyan (o se deben de apoyar) los profesionales de educación especial<sup>97</sup> se observa sin embargo, que muchos de estos, de manera implícita plantean las orientaciones del enfoque constructivista en la enseñanza, la SEP a través de sus diversas estrategias de formación y actualización de sus docentes en cuanto a la atención de las dificultades de aprendizaje, deja ver esta postura, misma que parece derivarse de una línea de orientación, en esta materia, a nivel mundial. Así, por ejemplo Blanco (s/f), especialista de la UNESCO en educación y modelos de asesoramiento dice que “actualmente el constructivismo es el marco explicativo adoptado en la mayoría de las reformas educativas en la región” (SEP, 2000a; 228). Este marco explicativo permite, según esta autora, entender las situaciones del proceso educativo de manera más acorde al actual modelo educativo, derivado de las últimas reformas de los sistemas educativos en el mundo, debido a los nuevos paradigmas y orientaciones en el terreno de la educación.

La labor de los profesionales de apoyo debe estar fundamentada en una concepción constructivista de cómo se aprende y enseña, y más aún, que esa concepción debe convertirse en un instrumento desde el que se pueda interpretar tanto la labor del profesorado como el comportamiento de los alumnos (Blanco, s/f)<sup>98</sup>.

De acuerdo a este enfoque, la concepción constructivista debe impregnar todas las decisiones adoptadas en los diferentes componentes del currículum escolar que orienta la práctica educativa. El asesoramiento psicopedagógico debe de ayudar a comprender el papel que tiene la educación, la enseñanza y el aprendizaje, entendido este último como actividad constructiva de los alumnos. En este contexto, la intervención pedagógica debe promover esa actividad, y los equipos de apoyo deben pensar en los mecanismos de la ayuda pedagógica tal y como los entiende la concepción constructivista del aprendizaje que parte de la concepción cognitiva y de la concepción de la investigación psicopedagógica de la especificación de las condiciones de la enseñanza óptimas para promover aprendizajes significativos.<sup>99</sup> (Rodríguez y otros, 1997; SEP, 2000a).

Pero además, como plantean Bassedas y Blanco<sup>100</sup>, la concepción constructivista puede servir como marco teórico para el asesoramiento psicopedagógico principalmente en la “construcción de contexto de colaboración”, de acuerdo a esto, el asesoramiento puede entenderse como un proceso de construcción conjunta en torno a la planificación, aplicación, seguimiento y evaluación de las actividades escolares de enseñanza. “El asesoramiento puede tener un valor modélico para la actuación del profesorado, para su práctica docente” (Blanco, s/f: 229). En resumen, si se parte de las bases referenciales constructivistas, se esta de acuerdo en reconocer que cualquier proceso de transformación se construye desde adentro, desde la dinámica interna de los propios sujetos, por ello es importante comentan estas autoras, que se tengan presentes estas ideas en la relación cotidiana con los maestros en las escuelas.

<sup>97</sup> Especialmente para los paradocentes.

<sup>98</sup> En SEP: 2000a.

<sup>99</sup> De acuerdo con la revisión de la literatura realizada, Cesar Coll y Miguel Angel Verdugo, constituyen dos especialistas, en la construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que más se citan en textos de educación especial en México.

<sup>100</sup> En SEP: 2000a.

Por otra parte hay teóricos como Jiménez y otros (1998) que identifican distintos marcos teóricos y conceptuales en la atención de las necesidades educativas especiales. A juicio de este especialista la educación especial cambió en la década de los noventa de un modelo “ambientalista y conductista” a uno “integrador y sistémico constructivista”. Por su parte Feilend y Thomas hablan de un modelo ecológico que “servirá para adaptar la integración a cada situación y que permitirá a los profesores tomen decisiones que se ajusten a los problemas y ambientes específicos de su propia situación”<sup>101</sup>.

La SEP en México, a través de sus diferentes textos, editados para los docentes principalmente con fines formativos, reconoce estas bases teóricas. Respecto a la teoría sistémica propone que puede ser utilizada por los docentes y los equipos de apoyo, no sólo como referente teórico para el análisis y planificación de los procesos de apoyo y asesoramiento, sino también como marco global de referencia, para abordar y analizar la propia tarea de intervención de la práctica profesional (SEP, 2000a).

Desde esta perspectiva, la escuela como institución social puede considerarse como se dijo, como un sistema abierto, que comparte funciones y se interrelaciona con otros sistemas que integran el entorno social<sup>102</sup>. En síntesis el sistema escolar en general está caracterizado por los resultados específicos y concretos en cuanto a características de formación y por sus componentes que contribuyen y están subordinados a estos resultados. Así, visualizada y definida la educación como un sistema, a continuación, los mismos conceptos – de la óptica sistémica – tratan de ser trasladados a uno de sus subsistemas; el de la educación especial, al respecto Jiménez y otros (1998: 34) plantean que el concepto moderno de educación especial, al ser más holístico, tiene entre otras, las siguientes características:

- El objeto material de esta ciencia<sup>103</sup> es el estudio de los fenómenos educativos que se generan en el proceso de enseñanza –aprendizaje, considerados en el seno de un sistema de comunicación intencional muy concreto, que es la escuela.
- Estos fenómenos solamente se pueden comprender científicamente (según la teoría general de sistemas) a partir de su análisis en el seno mismo del sistema en que se producen (dado que uno de los supuestos básicos de esta teoría es que el sistema genera propiedades originales que no siempre se dan en sus elementos constitutivos considerados separadamente
- Como todo sistema de comunicación, éste (en el seno del cual se opera el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas con necesidades educativas especiales), tiene como elementos considerados imprescindibles: un emisor: el maestro regular y/o el maestro de apoyo u otro integrante del equipo, un receptor: el niño cognitivamente diferente, un mensaje, un canal y un contexto interno y un contexto externo o medio, con los cuales los elementos anteriores como sistema, están conectados.

<sup>101</sup> En Jiménez y otros, 1998:286.

<sup>102</sup> Existe abundante literatura que se hace una aplicación de las premisas sistémicas al sistema escolar. Por ejemplo Carelli (1991) hace un análisis sistémico del servicio escolar, por su parte Bassedas y otros (en SEP, 2000\*) proponen pautas para la intervención en la atención de las NEE, desde este paradigma teórico.

<sup>103</sup> Él de acuerdo con otros autores como Melero (1990), define a la educación especial como ciencia. Para conocer sus argumentaciones se puede consultar en Jiménez y otros (1998).

- Ahora bien, este sistema de comunicación, en la educación especial, es muy peculiar, dado que la comunicación se planifica y se organiza con una clara interdisciplinariedad perfectiva que capacita al sujeto con NEE con o sin discapacidad para una mayor adaptación e integración, escolar, primero y social, después.
- En este sistema de comunicación la evaluación e intervención de las necesidades educativas especiales, supone un proceso de comunicación intencional para que todos sus elementos se estructuren y organicen y de esta manera se produzca en el niño cognitivamente diferente, el mayor desarrollo posible de sus capacidades intelectuales y socio-afectivas.

Por otro lado para Dabas y Zluzki (1998), de entre todos los sistemas, es el familiar el que adquiere una entidad más relevante en el tema educativo, y en específico en la misión de favorecer el aprendizaje de los niños, de acuerdo con esto, plantea que la familia es un sistema determinante, la hora de plantear la intervención, ya que ella:

vive inmersa en una red microsocia de la que es parte; la escuela constituye a su vez un sistema microsocia; ambos microsistemas interactúan en sus áreas de intersección; ambas son parte a su vez de un sistema social, económico y cultural más amplio, a saber, la comunidad a la que pertenecen. Dos de estos subsistemas, familia y escuela, comparten inevitablemente un miembro, el niño-hijo a la vez. A partir de sus intersecciones y superposiciones inevitables, estos microsistemas interactúan (influyen y son influidos) (Zluzki:1997:13)<sup>104</sup>.

y párrafos más adelante agrega “estas interinfluencias complejas afectan inevitablemente a lo que constituye una de las misiones centrales de la familia: La generación de un contexto estable, nutrien, de poyo, de estímulo, de bienestar y aprendizaje en todos sus miembros, especialmente en los niños”<sup>105</sup>.

En el terreno del apoyo educativo, si bien el conocimiento y las modificaciones del sistema familiar pueden tener una importancia capital, a pesar de ello, las ayudas a las familias siempre se enmarcan en una actuación más amplia, que es conseguir la mejora del alumno en la propia familia, evidentemente, también del sistema escolar. Bassedas y otros<sup>106</sup> reconocen que para lograr con éxito el trabajo psicopedagógico es necesario una reflexión respecto a cada uno de los sujetos y/o sistemas – alumno, profesor, familia y psicopedagogo – que, de manera más directa están influyendo en el alumno, ellos mismos especifican: “en nuestra intervención hemos de tener en cuenta la influencia que estos subsistemas se ejercen mutuamente para contextualizar al máximo posible nuestras actuaciones”, mas adelante también plantean:

... en nuestro modelo de intervención... lo que intentamos es ampliar el campo de observación, es decir, mostrar una visión más amplia de la situación teniendo en cuenta la valoración del niño como persona en relación con un grupo-clase. Así se puede hacer referencias a otros aspectos como la relación con los aprendizajes, con los compañeros, con su núcleo familiar y social (Bassedas y otros)<sup>107</sup>.

<sup>104</sup> En Prólogo de Dabas, 1998.

<sup>105</sup> En Prólogo de Dabas, 1998.

<sup>106</sup> En SEP, 2000a.

<sup>107</sup> En SEP, 2000a: 252.

Según se observa, la visión lineal y causal de la realidad no está presente –al menos en teoría– en la mayoría de los documentos formativos y normativos de ámbito de la educación especial, de la misma manera, todos estos concuerdan – aunque sea de manera implícita – en “buscar explicaciones más interactivas y circulares que hagan posible el replanteamiento de las relaciones mutuas sin la necesidad de definir la causas ni buscar las culpas” (SEP, 2000a: 256).

#### **1.4. El trabajo social y las necesidades educativas especiales**

Después de haber explicitado las características del modelo de apoyo y asesoramiento psicopedagógico para la atención de las NEE y su correspondiente marco teórico y metodológico, en este apartado se tratará de establecer la relación del trabajo social con las NEE, para ello se describirán a continuación las particularidades del trabajo social escolar, se iniciará con sus principales antecedentes y con sus propósitos centrales, posteriormente se realizará una revisión detallada sobre esta disciplina en el campo de la educación especial, para ello igualmente se explicitarán también algunos de sus antecedentes, así como los principales fundamentos, principios de actuación y funciones del ejercicio profesional en este ámbito de intervención.

##### **1.4.1. El trabajo social en el área educativa**

###### *Antecedentes*

Valero (1999), ha compilado de diversos autores como Campos (1998) y Luna (1995), trabajadores sociales en el sector educativo, una serie de referencias acerca del desarrollo del trabajo social escolar en México. Afirma que a pesar de haberse instituido la educación secundaria desde 1926 fue casi veinte años después, en 1944 cuando se encuentran los primeros antecedentes referentes a la incorporación del trabajador social en el ámbito de la educación. De esta manera el nivel de educación secundaria fue el primero que reconoció la labor del trabajo social como parte importante de su quehacer.

El propósito era estudiar los problemas escolares de carácter social, los problemas de aprovechamiento, deserción, mala conducta, así como para fortalecer las relaciones entre los padres de familia y la escuela, e incrementar la vida social y cultural de los educandos a través de los “clubes de exploradores”. Estas acciones encuentra Valero (1999), se realizaban por medio de visitas, estudios socioeconómicos y entrevistas, estableciéndose coordinación y enlace con diversas instituciones públicas y privadas.

No fue sino hasta 1978 que se inicia con la tarea de normar la actividad profesional al interior del sistema educativo, mediante el establecimiento de planes, programas y procedimientos para el área. Para entonces ya se había creado el departamento técnico de trabajo social, que dependía de la Dirección General de Acción Social Educativa de la Secretaría de Educación Pública.

El nivel de educación especial, constituye según esta autora el segundo que acogió al trabajo social dentro de sus proyectos educativos. Así en 1976<sup>108</sup> se creó el servicio de grupos integrados con el fin de brindar atención a menores que presentaban problemas específicos en los procesos básicos del aprendizaje de la lecto-escritura y cálculo elemental. En estos grupos participaba el trabajador social como especialista encargado de atenuar los problemas sociales y vincular el equipo de apoyo con la familia; su objetivo consistió en integrar al niño en un grupo regular a corto plazo.

Antes de este antecedente, ya desde 1948 los trabajadores sociales pero en otro terreno y con otra población, al interior del mismo sistema educativo, trabajaban, por un lado, con las madres de familia, “impartiendo diferentes clases y cursos” (Valero:1999), en las denominadas “misiones culturales” con el propósito de contribuir al ahorro familiar, y por el otro, a partir de 1968 en los centros de educación para adultos quienes contaban inicialmente con una trabajadora social como coordinadora, las cuales programaba actividades administrativas, técnicas y de enseñanza personal. Diez años más tarde con el establecimiento de la Dirección General de Educación para Adultos, el trabajador social pasa a realizar funciones de apoyo, motivación y retroalimentación a los estudiantes.

Finalmente al interior de la educación media y superior, el trabajo social hizo su aparición en la década de los 50s en la UNAM y siete años más tarde en el IPN, realizando actividades relacionadas principalmente con la bolsa de trabajo y con la asignación de becas para estudiantes.

#### *Funciones*

Según Ander Egg (1985), el trabajo social en el campo escolar tiene el objetivo de establecer y fortalecer las relaciones entre la escuela y los padres de familia a fin de apoyar a los alumnos en su proceso escolar. Siguiendo este mismo enfoque Kisnerman (1981) dice “ la escuela comunidad configuran dos sistemas interrelacionados de transacciones, que deberían integrar una unidad educativa. Y como esto generalmente no ocurre, el trabajador social es el encargado de establecer la comunicación entre ambos”<sup>109</sup>

Como se puede observar los autores definen al trabajo social ponderando la acción de enlace, por consiguiente al trabajador social lo ubican en el plano mediador entre los servicios escolares y la familia<sup>110</sup>. Sin embargo se requiere ser más específico al respecto, dado que el trabajo social en el área escolar como en cualquier otra es más complejo de lo que aparenta ya que involucra varios niveles y procesos de atención, por ello algunos autores tratan de abundar al respecto.

Galeana (1999), señala que el trabajo social en el área educativa promueve y contribuye a lograr la educación integral a través de responder a los factores internos de tipo social que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Menciona, que generalmente los

<sup>108</sup> Otras referencias como DGEE (1991), indican que fue en 1971 cuando se incorpora formalmente el trabajo social en los servicios de educación especial en algunos estados del país.

<sup>109</sup> En Arellano y otros (1989:214).

<sup>110</sup> Se aplica esta función principalmente en educación básica. Respecto a las funciones o características del trabajo social escolar en niveles intermedios y en educación para adultos no serán abordadas, dado que este estudio se centra en el nivel educativo básico.

profesionistas se integran en equipos interdisciplinarios de carácter socio-pedagógico, y que desempeñan funciones puente entre el niño, la familia, la escuela y la comunidad dentro de actividades que interrelacionan estos medios y como apoyo a cada uno en particular; lo que permite el fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y los padres de familia integrando en la escuela al menor con problemas de adaptación a la vida escolar.

Galeana (1999:150)<sup>111</sup> distingue cuatro grandes categorías para las funciones que el trabajador social debe realizar – como ella misma lo llama – en esta área de intervención, de ellas se desprenden una diversidad de acciones, según lo muestra el siguiente tabla:

## FUNCIONES

## ACCIONES

### INVESTIGACIÓN

- Identificar y caracterizar los factores económicos, sociales y culturales que intervienen en los procesos de reprobación y deserción escolar.
- Realizar estudios de evaluación sobre la calidad de enseñanza y servicios educativos.
- Diseñar perfiles socio-culturales de la población escolar con la finalidad de que sirvan de base al proceso de enseñanza aprendizaje.
- Diseñar programas de extensión socio-comunitaria que fortalezcan una educación integral.
- Elaborar programas de atención y apoyo social que refuercen el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Establecer coordinación con Instituciones de servicios sociales.

### PROGRAMACIÓN

### EDUCACIÓN Y ORIENTACIÓN SOCIAL

- Coordinar acciones relativas a la formación y consolidación de escuelas para padres.
- Realizar acciones de capacitación social sobre la familia y el entorno comunitario como elementos determinantes en el proceso educativo.
- Orientación profesional y vocacional.
- Informar al estudiante sobre los recursos educativos, becas y servicios similares.

### ASISTENCIA

- Canalización de escolares con problemas psicosociales que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Gestión de apoyo y recursos socio-escolares.
- Estudios sociales que sirvan de base para la asignación de recursos y apoyo educativo.
- Estudios sociales de menores y adolescentes con problemas de desintegración familiar, patologías sociales, integración y de conducta.

<sup>111</sup> En Sánchez (1999).

Resumiendo lo que varios estudiosos<sup>112</sup> han dicho respecto al trabajo social escolar, tenemos que lo definen como una disciplina que interviene en el proceso educativo de los alumnos, actuando principalmente sobre los aspectos colaterales que influyen en dicho proceso, por medio de la orientación y promoción de alternativas que coadyuven con las capacidades individuales favoreciendo la experiencia escolar<sup>113</sup>.

#### 1.4.2. El trabajo social en educación especial

##### *Antecedentes*

La Dirección General de Educación Especial en el Distrito Federal a través del área de trabajo social elaboró un documento en 1991 el cual pretendía ser el punto de partida para “optimizar en su operatividad las funciones del trabajo social” (DGEE, 1991: 3). Este escrito representa una fuente importante de información para la disciplina, dado que muestra una síntesis del desarrollo de la profesión en esta modalidad educativa, haciendo un énfasis en su trayectoria técnico operativa, además fue elaborado por trabajadores sociales que se encontraban en ese momento experimentando en su quehacer importantes cambios, dado el inicio de la política de integración educativa en el país. Así teniendo en cuenta estas consideraciones, se extraen de él la mayoría de los siguientes datos.

Este documento refiere que es a partir de 1971 que se incorpora el trabajo social en alguno de los servicios de la Dirección General de Educación Especial, en el Distrito Federal, incorporándose años más tarde en algunos de los estados de la República Mexicana. Según sus autores existía en estas primeras etapas, una diversidad en cuanto a los procedimientos metodológicos, e instrumentales y en las tareas desempeñadas por el Trabajador Social, mismas que estaban relacionadas más con aspectos de tipo “administrativo” (DGEE: 1991)

Los años posteriores a la incursión del trabajo social en el “nivel” (en la actualidad modalidad) se caracterizaron por los intentos para la “unificación técnico operativa”, por los que se crearon en esta época los primeros “lineamientos del área”<sup>114</sup>, en ellos se especificaban los instrumentos y técnicas a utilizar por este personal (estudio socioeconómico, historia psico-social, grupos de orientación, carpetas de evolución, diario de trabajo, registro de análisis de la demanda laboral en la comunidad, visita domiciliaria y directorio de instituciones de la comunidad) así como sus objetivos y las actividades que de ellas se desprenden<sup>115</sup>.

Debido a la necesidad de sistematización del trabajo y a la instrumentación unificada de la profesión, en 1981 la Dirección general de Educación Especial crea el área técnica de trabajo social, acción que fue secundada en algunos estados del país. Para éste mismo año se creó el “instrumento” de “Entrevista Inicial” el cual entre sus objetivos pretendía la obtención de

<sup>112</sup> Entre ellos Ander-Egg, Kruse, Sánchez y Unzueta y Halminton (en Arellano y otros, 1989).

<sup>113</sup> No obstante que existe una gran cantidad de textos de trabajo social que definen al trabajo social escolar, la literatura se enfoca mayormente a aspectos técnicos e instrumentales, encontrándose por un lado, pocas experiencias que den cuenta de modelos formales de intervención o prácticas sistematizadas en esta área y por el otro pocos intentos por innovar o establecer propuestas de trabajo renovadas en el campo.

<sup>114</sup> Al documento se le llamó “Lineamientos Técnicos de Trabajo Social (1978-1979)” (DGEE: 1991).

<sup>115</sup> En ésta época uno de los instrumentos más importantes que se “generó” fue el denominado “Historia Psico-social”, que tenía como objetivo “la búsqueda de la problemática específica, la apreciación de la personalidad de los menores y su adaptación social”, además de pretender sistematizar el método de casos, siguiendo un proceso de estudio, diagnóstico y tratamiento (DGEE: 1991).

información sobre la situación del “sujeto”, aportar las bases para el “resumen del caso” y proporcionar pautas para la “aplicación” de la historia psicosocial. Con esta entrevista se obtenían los datos socio familiares necesarios para formar parte del expediente, acción que permitía al trabajador social ser parte del equipo técnico de los servicios.

Continuando con el proceso de unificación y sistematización técnica del área, en 1984 se reformulan los lineamientos operativos y se difunde, por primera vez a nivel nacional, el documento que los especifica, en ellos se contemplan las funciones de: promover, prevenir y asesorar como parte del proceso metodológico del trabajo social, que a su vez, comprendía las etapas de investigación, planeación, programación y evaluación. Este documento denominado “Lineamientos para Trabajo Social en Educación Especial”, planteaba el siguiente objetivo general: “coadyuvar en el cumplimiento de las políticas de normalización e integración de los sujetos con necesidades de educación especial”, y los objetivos específicos de: “investigar y atender el medio socio familiar en el que se desenvuelve el menor, participar en el equipo interdisciplinario, utilizar los recursos existentes en la comunidad y sistematizar el proceso metodológico-operativo del área de Trabajo Social”<sup>116</sup>. (DGEE, 1991: 14).

En 1985 estos lineamientos, sufren algunas modificaciones, dando lugar al documento: “Manual de procedimientos de Trabajo Social” el cual también es difundido a nivel nacional y el que hasta 1991 (fecha en que se realizó la compilación de la cual se ha extraído esta información), aún estaba en vigencia para el área de trabajo social. En estos lineamientos se hace énfasis en la función de establecer enlace entre la escuela y la familia, a través de las técnicas de observación y entrevista, “para obtener elementos que permitan conocer al grupo familiar y poder deslindar la influencia de éste en el desarrollo escolar del alumno” (DGEE, 1991: 17). De la misma manera se hace referencia a la importancia sobre el análisis de la comunidad en relación a la infraestructura institucional que pudiera apoyar la atención de la población escolar<sup>117</sup>.

Dos Años más tarde se realiza una evaluación, a nivel nacional, de la operatividad de todos los lineamientos y procedimientos que en aquella época se estaban implementando por todos los trabajadores sociales de educación especial en la mayoría de las entidades del país. Tal revisión estuvo a cargo de las asesoras técnicas de la Dirección General de Educación Especial, en el Distrito Federal, ellas a través de diversas estrategias<sup>118</sup> lograron establecer ciertos acuerdos principalmente acerca del empleo de instrumentos, técnicas y formatos para el área, pero además producto de las necesidades detectadas hasta ese momento, en 1989 se optó por hacer una reformulación de las funciones del trabajo social contenidas en los manuales de organización de los diferentes servicios. Sin embargo como la DGEE en 1991 indica: “una vez hechas las innovaciones se encontró que la cuestión no era tan superficial. Es decir que independientemente a los ajustes que pudieran hacerse a nivel normativo el área seguía

<sup>116</sup> Entre las funciones que destacaba este documento para el trabajo social se encuentran las de: atención de casos – estudios de 1er, 2do y 3er nivel, seguimiento de egresados y estudio de desertores –, colaborar en las medidas de conjunto con el objetivo -difusión del servicio, detección de población escolar y promoción de campañas de beneficio colectivo –, y formación de grupos -para brindar información y orientación a padres en áreas detectadas –.

<sup>117</sup> En la práctica, en esta etapa, se pretendía integrar los métodos de caso, grupo y comunidad y los procesos de investigación, detección de necesidades y diagnóstico, planeación, programación, ejecución y evaluación (DGEE: 1991).

<sup>118</sup> En este período fue realizado el “Primer encuentro de Trabajo Social en Educación Especial”. Evento que probablemente no se ha logrado replicar.

careciendo de elementos teóricos que le complementara su práctica, por tal motivo se inició un trabajo sobre el particular” (DGEE, 1991: 21).

Precisamente como resultado de esta labor, surge el documento al que se ha hecho constante alusión durante este recorrido por el trabajo social en educación especial. En él se concluye con el establecimiento de algunas propuestas de índole más que nada técnico, instrumental y operativo que supuestamente favorecerían la actuación del trabajador social frente a las necesidades educativas especiales. Por otro lado, además de las definiciones de índole técnico - operativo se realizaron varias definiciones más, entre ellas, algunas referidas al sujeto de atención del trabajador social;

... aún cuando los lineamientos de la Dirección General de Educación Especial establecían que su atención debe de estar dirigida a todos los alumnos de la institución, no está por demás presentar el siguiente concepto, con la única intención de esclarecer en mayor medida la línea de acción del trabajador social en este ámbito. Así entonces se dice que: es un individuo en el que se presume que un problema social es desencadenante de un problema escolar y que requiere de una orientación o asesoría para superar las dificultades que se le presenten en su proceso de aprendizaje y fomentar aquellos aspectos que favorezcan el mismo (DGEE,1991: 75).

Finalmente, otro aspecto que recalca la DGEE (en 1991) es aquel que se refiere al objetivo del trabajo social en educación especial: “no es más que: contribuir al logro del objetivo institucional; la integración a sus grupos de referencia a fin de que el alumno desarrolle al máximo sus potencialidades” (DGEE, 1991:75).

Como se puede ver el intento por reflexionar y sistematizar acerca del trabajo social en educación especial se remonta a dos décadas atrás. También se puede observar que las principales preocupaciones de la disciplina en este campo profesional, han sido en el terreno de las definiciones técnicas-operativas. Por otro lado el trabajo que realizó el equipo técnico de la Dirección General de Educación Especial en 1991 constituye un valioso aporte para la definición de la profesión en este espacio laboral.

#### **1.4.3. fundamentos y principios de actuación del trabajo social en los equipos de apoyo psicopedagógico.**

Después de haber realizado un recorrido histórico sobre la trayectoria que ha seguido la práctica del trabajo social en los servicios de educación especial, y haber enfatizando algunos aspectos normativos y operativos de esta labor, así como los cambios que se han ido operando a través del tiempo en estos aspectos, a continuación se revisaran los principales fundamentos y principios de actuación del trabajador social en los equipos de apoyo psicopedagógico.

Un aspecto sobre el que inicia esta sección, y sobre el que, de manera explícita inciden diversos autores es el criterio-concepto de interdisciplinariedad que debe acompañar siempre a las intervenciones que realizan estos servicios. Es en este marco conceptual en donde se explica y justifica la presencia de los trabajadores sociales en este ámbito de acción.

#### *El trabajo social en el ámbito multiprofesional.*

En los diferentes textos de trabajo social revisados, se reconoce que la globalidad de la persona es una realidad y una experiencia de vida y de práctica más que una noción o

concepto. De ahí que en cualquier intervención, pero mucho más en el caso de la educación, en particular en la de los sujetos con necesidades educativas especiales, la actuación tiene que ser global. La globalidad de una persona con problemas o no, exige la globalidad de la intervención. La globalidad de la intervención exige que los componentes pedagógicos, psicológicos, sociales y médicos que han de formar esa globalidad actúen formando una convergente interdisciplinar. Hoy, reconocen varios autores, más que de una convergencia de epistemologías y de conocimientos, hay que hablar de un enfoque pluralista, que legitima atravesamientos disciplinarios. Como señala Fernández<sup>119</sup>, “la convergencia, tiende a romper con reduccionismo, articulando diferentes disciplinas y enfoques...” Por otra parte, para González la intervención global es más un estado de espíritu que un método, es más una exigencia natural que una respuesta de los servicios. Hasta ahora por ejemplo, plantea:

“ha habido servicios que han querido o deseado ser efectivos en la atención a la infancia, sin o con poco éxito. Parece que solo queda una acción gradual, sectorizada, completa, integradora, simplificada y coordinada por la que se puede llegar a una distribución justa y equitativa de todos los servicios. La respuesta global y única a todos y cada uno de los múltiples problemas en los aspectos médicos, sociales, educativos, y psicológicos, no puede ser otra que la actuación del equipo multiprofesional, en la que convergen todas las profesiones capaces de dar respuesta a los problemas planteados” (González y otros, 1993: 39).

Desde este enfoque, no hay equipo cuando el beneficiario, cliente o paciente como se quiera llamar sea diagnosticado o tratado por diversos profesionales cuya única relación consiste en trabajar en el ámbito de la misma institución, aportando cada uno sus informes que se archivan reunidos en la historia respectiva, tampoco se puede hablar de trabajo en equipo por el mero hecho de que se celebren una serie de reuniones donde cada cual expone la visión que tiene del caso desde su perspectiva profesional (Fernández Muñoz, 1984: 47)<sup>120</sup>.

Así, hablar de interdisciplinariedad y de interprofesionalidad se ha convertido en una cuestión común en el lenguaje de quienes desarrollan su actividad en los distintos ámbitos de los servicios sociales institucionales<sup>121</sup>. La temática, dicen varios clásicos del trabajo social, como Kisnerman (1998), tiene un interés importante, dado que el trabajo social es una de las disciplinas involucradas en la prestación de tales servicios. Por lo anterior, también, es que se cree oportuno analizar, aunque sea brevemente, su significación, en el terreno del trabajo social.

La multidisciplinariedad o pluridisciplinariedad supone un conjunto de disciplinas, estudiando diferentes aspectos de un mismo objeto y/o cooperando en su abordaje, desde cada una de ellas. Como dice González y otros, el término multiplicinar “es una yuxtaposición y/o interacción de diversas disciplinas, consistente en el estudio parcelado del problema en función de la visión unidisciplinaria de cada componente del equipo” (1993:45).

Con el mismo fin de resolver una situación práctica concreta, que por su complejidad desborda las posibilidades de una disciplina, la interdisciplinariedad articula dos o más de ellas, en un equipo de trabajo, con un código y una metodología compartidas. En la interdisciplina,

<sup>119</sup> Citado por Kisnerman (1998:115).

<sup>120</sup> Citado en González y otros (1993: 40).

<sup>121</sup> Entendidos éstos como los diversos tipos de atenciones que repercuten directamente en el bienestar de las personas, comprendidos en programas y/o proyectos generales o sectoriales, con objetivos diversos (González y otros, 1993; Barbero, 1998).

argumenta Kisnnerman, la integración se va produciendo a través de las preguntas que una disciplina hace a las otras para operar en una situación concreta, tratando de superar las comprensiones fragmentarias y la intercircularidad entre ellas, además señala este autor, al trata de integrar saberes, reduce el imperialismo intelectual de algunas disciplinas (Kisnnerman, 1998:115).

Ahora bien los servicios de apoyo que actualmente presta la educación especial a la escuela son considerados como disciplinares, dado que incluye la actuación de un número considerado de profesionales con diferentes especialidades, la estructura, la composición y funciones del equipo ya fueron tratadas en otro apartado de este trabajo, aquí solo resta recordar la incorporación del trabajador social a estos equipos, como parte del reconocimiento a multidisciplinariedad en la atención de las necesidades educativas especiales.

### *Las funciones específicas en la atención de las necesidades educativas especiales*

Una vez que se ha reconocido la importancia de los equipos multidisciplinarios de apoyo a la educación, es necesario articular la labor del trabajador social en los correspondientes programas educativos. De acuerdo con los diversos documentos oficiales revisados, el trabajador social es el profesional que colabora junto con los otros profesionales en favorecer el desarrollo integral de los alumnos, proporcionando elementos del conocimiento del mismo y del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en estas áreas cuando sea necesario.

González y otros (1993)<sup>122</sup> hablan de la intervención específica del trabajador social en el medio docente, de acuerdo a su perspectiva una de las acciones más importantes del trabajador social es la “intervención sociofamiliar” cuyo objetivo está centrada en: conocer el contexto socio-familiar, favorecer la colaboración institucional; familia-escuela y delimitar el contexto de intervención. De estos niveles específicos se pueden desprender programas concretos de intervención (que a su vez pueden constar de diferentes proyectos de actuación) que pueden ser de:

- Prevención
- Integración escolar y social de los alumnos con NEE
- Potenciación de la acción tutorial
- Orientación profesional
- Orientación y formación familiar

Del mismo modo, cada uno de los programas exige la intervención de los niveles socio-comunitario, institucional y familiar, variando su grado de acción, según el programa llevado a la práctica (González y otros, 1993). Aunque dentro del marco de actuación real las prioridades de intervención en el sector son establecidas, atendiendo a las directrices marcadas por la SEP.

González y otros (1993:105) hacen énfasis en la labor de prevención que debe realizar el trabajador social al interior de las escuelas, prevención que debe darse principalmente en tres niveles: primaria – intentando proporcionar a todos los alumnos, independientemente de sus

<sup>122</sup> Único texto (español), que se encontró que habla específicamente del trabajo social en los equipos de apoyo a la educación.

condiciones, situaciones de vida digna<sup>123</sup> – , secundaria – detectando de forma temprana las causas que pueden dificultar el desarrollo integral de todos los alumnos – y finalmente la prevención terciaria, cuando algún alumno tiene NEE – interviniendo de forma precoz, elaborando programas que ayuden a eliminar esas causas –.

Por otro lado este mismo autor<sup>124</sup> recalca que las funciones específicas de este profesional se pueden concretar en los siguientes niveles de intervención:

1. Nivel del propio equipo. Dentro del equipo la actuación de los trabajadores sociales, como ya se ha dicho, les lleva a realizar una acción globalizada, colaborando en tareas de organización, planificación, y programación necesarias, asimismo facilitan información sobre todo tipo de recursos, formas de gestión y tramitación. Valoran e informan de las situaciones sociofamiliares y determinan en esta área las intervenciones pertinentes.
2. Nivel socio-comunitario. El objetivo principal del trabajador social en este nivel de acuerdo con González y otros (1993) es la integración de los centros escolares de su sector en el ámbito comunitario correspondiente, para lograr esto es necesaria la coordinación de las escuelas con las distintas entidades del sector, lo cual implica conocer los servicios, programas y recursos existentes en él y vincularlos de manera efectiva a los centros escolares. El trabajo comunitario lleva necesariamente a realizar un trabajo de detección y prevención de los efectos que llevan a la prevalencia de problemáticas que están directamente – e indirectamente – relacionadas con las necesidades educativas. González y colaboradores (1993) también hace énfasis en la creación de “redes organizativas” en cada sector a fin de prevenir y atender diversas situaciones.
3. Nivel Institucional. Dentro de este nivel la intervención va dirigida a tres núcleos: *profesorado* (facilitando criterios e instrumentos sobre acciones tutoriales, integración del centro en su entorno social, relaciones y participación de los padres, etc), *padres* (valorando el mundo familiar de los menores con NEE e interviniendo a fin de que reconozcan su papel como parte de la escuela en la educación de sus hijos), y *alumnos*. (promoviendo su participación activa al interior del centro escolar).
4. Nivel familiar. La intervención va dirigida en primer lugar a valorar las situaciones del entorno familiar y el medio social en que se desarrolla, así como a movilizar los recursos necesarios – generalmente de la propia familia – para la superación de las problemáticas detectadas. Definitivamente, reconoce González y otros (1993) el trabajador social es el profesional, de todo el equipo, mas especializado en facilitar la relación entre escuela y la comunidad, y la comunidad con las familias, y éstas con la

<sup>123</sup> Lo anterior concuerda con el objetivo que identifica Early y Vonk (2001), en *Children & Schools A Journal of Social Work in Education*, una publicación del Nacional Association of Social Workers, ellas plantean que el primer objetivo de los servicios del trabajador social en la escuela es maximizar la igualdad de oportunidades para todos los pupilos, no sólo en lo concerniente a los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino también con el resultado afectivo en educación; mientras promueve equidad, el trabajador social debe hacer lo posible por incidir en un medio ambiente favorable a la educación, que acreciente el funcionamiento social y la salud mental de todos los individuos dentro de la escuela.

<sup>124</sup> Quien recoge sus principales postulados de documentos oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC).

escuela; “adecuando en cada caso su actuación a la propia dinámica del equipo, las características detectadas y las demandas recogidas<sup>125</sup>”.

En México la SEP a nivel general ha distribuido una serie de materiales que definen en mayor medida las funciones que el personal de educación especial tienen de cara al fortalecimiento de integración educativa, uno de estos materiales lo constituyen la serie de videos denominada “Integración educativa 2000”<sup>126</sup> realizado con la cooperación de Fondo Mixto de Cooperación española” en uno de estos videos se especifica cuales son los objetivos y las funciones del psicólogo y del trabajador social en los equipos de apoyo. Entre los primeros establece que este profesional debe participar en el equipo de apoyo en la evaluación psicopedagógica, aportando información relevante del niño y su contexto, así como brindar la orientación y accesoria, tanto a padres como a maestros y planear actividades para evitar la aparición de las NEE o atender tempranamente a las mismas. Dentro de las funciones más específicamente plantea que este profesional debe:

1. Orientar para gestionar apoyos técnicos específicos que requieran los niños
2. Organizar y participar directamente en la escuela de padres, informando y sensibilizando a los padres de familia sobre la integración educativa.
3. Orienta y sensibiliza en la prevención de algunas situaciones específicas (nutrición, salud, por ejemplo).
4. Plantea estrategias a los maestros para trabajar con los alumnos
5. Canaliza a los alumnos que requieran apoyos específicos.

Por otra parte en específicamente en el estado de Nuevo León, el documento emitido por la Secretaría de Educación del Estado, denominado lineamientos de los servicios de Educación Especial para responder a las Necesidades Educativas Especiales, en su apartado funciones específicas del personal de los Servicios de Educación Especial, señala que el trabajador social, como parte de los equipos de apoyo de las USAER, tiene como propósito “apoyar a las instituciones educativas en el proceso de integración escolar, aportando elementos socio-familiares, de la comunidad y del contexto escolar para apoyar la permanencia y participación de los alumnos/alumnas que presenten NEE con o sin discapacidad en el desarrollo del currículum” (SENL, 1999: s/d).

En la sección de anexos de este trabajo se incluye una tabla que muestra las funciones específicas que emite la MEC en España y la SE, en Nuevo León, México para los trabajadores sociales que forman parte de los equipos de apoyo de Educación Especial, en ella se observa como las funciones son relativamente las mismas, a pesar de que las primeras son las vigentes para 1993 y las segundas son establecidas en 1999 por la dependencia correspondiente y a pesar de que éstas últimas son planteadas de manera muy específica, llegando a conformar un grupo de treinta y cinco acciones.

<sup>125</sup> El modelo de intervención de González y otros (1993) pareciera acercarse más a el modelo de experto, que dice el como se “deben” hacer las cosas y/o “educar” a la familia. (Cunningham y Davis (1995) realizan un análisis detallado de estos estilos en la asesoría psicopedagógica.

<sup>126</sup> Serie Integración Educativa 2000. La integración Educativa y el personal de educación especial, principales funciones del psicólogo y del trabajador social. (2000). Formato VHS. SEP y Fondo Mixto de Cooperación Española. 27'35”.

### *A manera de conclusión del capítulo:*

A lo largo de este capítulo se ha pretendido definir con la mayor claridad posible el campo de la educación especial anclando en él la práctica del trabajo social. Como parte de esta tarea se ha definido antes que otra cosa lo que significa para la mayoría de los autores de la disciplina este concepto, aunque se ha concluido en acuerdo con Sandoval (2001) que la práctica no es solo algo dado, un producto; sino que puede ser también una manera de pensar ese producto y por tanto, la capacidad de recrear, a partir de él, otro producto, de ahí la tesis de que la práctica social se puede construir a partir de la articulación de diversos discursos y formas de acercamiento y a partir de su problematización, entendiéndose por ello el reconocimiento de un campo de relaciones posibles que se van transformando en función de su articulación, implica por tanto un proceso de cuestionamiento y de elaboración teórica.

También en este apartado se han puesto de manifiesto los principales referentes del trabajo social, haciendo énfasis en los elementos que le dan especificidad a esta disciplina, por ello fue necesario abordar por un lado, los diferentes dimensiones y elementos que la conforman, y por el otro las diferentes perspectivas explicativas – el enfoque metodológico y el enfoque institucional – que intentan dar cuenta de manera completa de la profesión trabajo social.

En la parte central de este capítulo se hizo una descripción de los referentes de la educación especial, ya que es desde ahí, en donde se configuran las modalidades de la intervención, que interesan para este estudio, del trabajo social. Para ello se intentó primero describir el contexto histórico en que surge la intervención educativa a las personas con discapacidad y después los diferentes modelos de apoyo que se han configurado a través del tiempo para la atención de las dificultades en el aprendizaje, concluyendo finalmente con el modelo educativo o pedagógico que en la actualidad se implementa por educación especial en los centros escolares a su cargo. Parte medular de este apartado resultó la síntesis que se realizó sobre el marco político y normativo en que surge la política de integración educativa en el país, principal objetivo de los servicios de educación especial en la actualidad y por consiguiente de los profesionales que laboran en su interior.

El término necesidades educativas especiales adquiere especial importancia en el actual modelo pedagógico en educación especial, ya que es a partir de su definición como surgen las diversas respuestas educativas. Igualmente la atención en el contexto y su enfoque curricular conforman los principales fundamentos de este modelo educativo. Todo ello fue revisado de manera específica en la sección en donde se explora el marco conceptual y metodológico en que, de acuerdo de acuerdo a la mayoría de la literatura consultada, debe basarse la intervención, no únicamente del trabajador social, sino de cualquier especialista del equipo de apoyo, también en este apartado se especificó la naturaleza de sus objetivos, la modalidad y ámbito preferente, el nivel de relación que se establece con los implicados y finalmente sus bases teóricas y metodológicas.

Dentro de los numerosos aspectos que fueron abordados en el texto adquiere relevancia el planteamiento de la incursión del trabajo social en educación especial, en este apartado se expusieron los principales antecedentes, fundamentos y principios de actuación. Finalmente también se hizo énfasis en que el trabajo social como parte de los equipos psicopedagógicos de apoyo a la educación básica debe ocuparse (de acuerdo a la

## CAPÍTULO 2: DISEÑO Y METODOLOGÍA

El presente estudio constituye un esfuerzo por conocer y comprender los principales rasgos de la práctica profesional del trabajador social en el ámbito de la educación básica pública, en su modalidad de educación especial en municipios de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León. Para lograr lo anterior se ha propuesto profundizar fundamentalmente en cuatro preocupaciones centrales: a) conocer los principales elementos del contexto (entorno laboral e institucional) que inciden y definen la práctica profesional, b) caracterizar el quehacer profesional en cuanto a la problemática que atiende, así como a su modelo de intervención y c) observar la concordancia de la práctica profesional con las principales premisas del actual modelo teórico-formativo en educación especial.

En suma, todo lo anterior permitirá reconstruir los componentes teóricos, metodológicos y prácticos en la gestión de lo social en este ámbito específico de intervención, así como el reconocimiento de las determinaciones, contradicciones, limitaciones y posibilidades del ejercicio profesional.

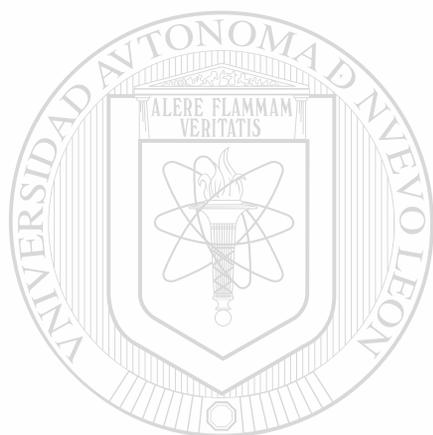
### 2.1. Tipo de estudio.

A fin de dar cuenta del estado de la práctica profesional del trabajador social en educación especial, se consideró necesario proyectar un estudio de tipo *exploratorio* por tratarse de la primera aproximación al fenómeno, dado que no se cuenta con antecedentes de estudios de este tipo en este ámbito laboral ni de referencias teóricas que den cuenta de ellos. *Descriptivo* por tratar de definir y explicar las características de un determinado objeto de estudio, y por tratar de determinar las asociaciones o relaciones entre los diversos elementos que se construyen a partir de una práctica específica, en un contexto dado. *De campo* porque se entrevistó y encuestó a los trabajadores sociales en sus espacios laborales cotidianos. *Transversal* en virtud de que se pretendió obtener la información en una sola ocasión.

Este trabajo se inició con una selección y revisión bibliográfica, así como el análisis de estadísticas del INEGI y de la Dirección de Educación Especial del estado de Nuevo León. También se entrevistó a diferentes personas cuyo vínculo con el tema de estudio era importante.

literatura consultada), en primer lugar, de que el sistema educativo mexicano cumpla con el mandato constitucional del derecho de todos a la educación, a fin de lograr el pleno desarrollo del ser humano. Al ser un derecho irrenunciable, de todos sin distinción de ningún tipo, solo secundariamente, debe ocuparse en prestar los apoyos necesarios para hacer efectivo este principio a los alumnos que precisen de atenciones educativas especiales.

Después de haber hecho una exhaustiva revisión de la literatura en este capítulo, a fin realizar por un lado, una contextualización del campo en donde se inscribe la práctica del trabajador social y por el otro plantear de manera específica “el deber ser” acerca de la labor profesional en el siguiente capítulo se abordará los principales elementos que conforman la método que fue desarrollado para aproximarse a este objeto de estudio.



# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## 2.2. La muestra

Se determinó encuestar a trabajadores sociales que laboran en las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) en municipios seleccionados de la zona metropolitana de Monterrey<sup>127</sup>. El total de USAER en esta zona es de 141, que representa el 82.45 % del conjunto de estas unidades en el estado (ver gráfica 1 y 2), de este universo únicamente 108 cuentan con trabajador social. Por criterios prácticos se determinó seleccionar únicamente 7 de los 10 municipios comprendidos en la zona, las consideraciones (por orden de importancia) para hacerlo fueron: 1) Municipios que concentraran mayor número de estos trabajadores 2) Municipios que no estuvieran demasiado alejados entre sí (por la dificultad del transporte principalmente). En los municipios seleccionados se concentran 133 USAER (94.32 % del total), 106 tienen trabajador social de acuerdo a las estadísticas oficiales<sup>128</sup>. La intención inicial era recopilar información de este número de profesionales, sin embargo por diversas circunstancias (que en otro momento se describirán) y por los criterios de inclusión planteados, únicamente se lograron entrevistar 80 trabajadores sociales.

Los criterios de inclusión que fueron tomados en cuenta para la elección de los entrevistados son en primer término: que tuvieran la formación en trabajo social, ya sea a nivel técnico o licenciatura. En segundo lugar: que estos profesionistas se encontraran a cargo del área de trabajo social de las USAER o desempeñando funciones de trabajador social al interior de las mismas.

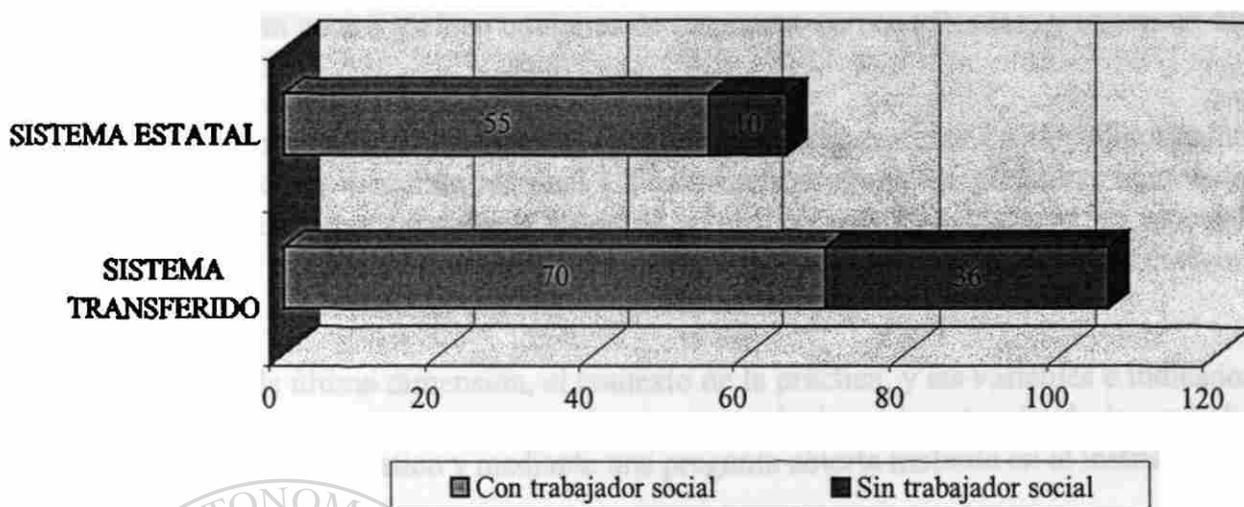
De acuerdo con lo anterior, quedaron excluidos del estudio aquellos trabajadores sociales que laboraban en las USAER pero que no estaban realizando funciones como tales al interior de los equipos de apoyo. De igual manera, todo aquel personal que se encontró ocupando el puesto de trabajador social o realizando las acciones que a este le competen, pero que no es trabajador social de formación, quedó eliminado de la observación. También se consideró no tomar en cuenta para la observación a todos aquellos trabajadores sociales que ya hubieran contestado con anterioridad el cuestionario, debido a su doble plaza o doble jornada en el sistema.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

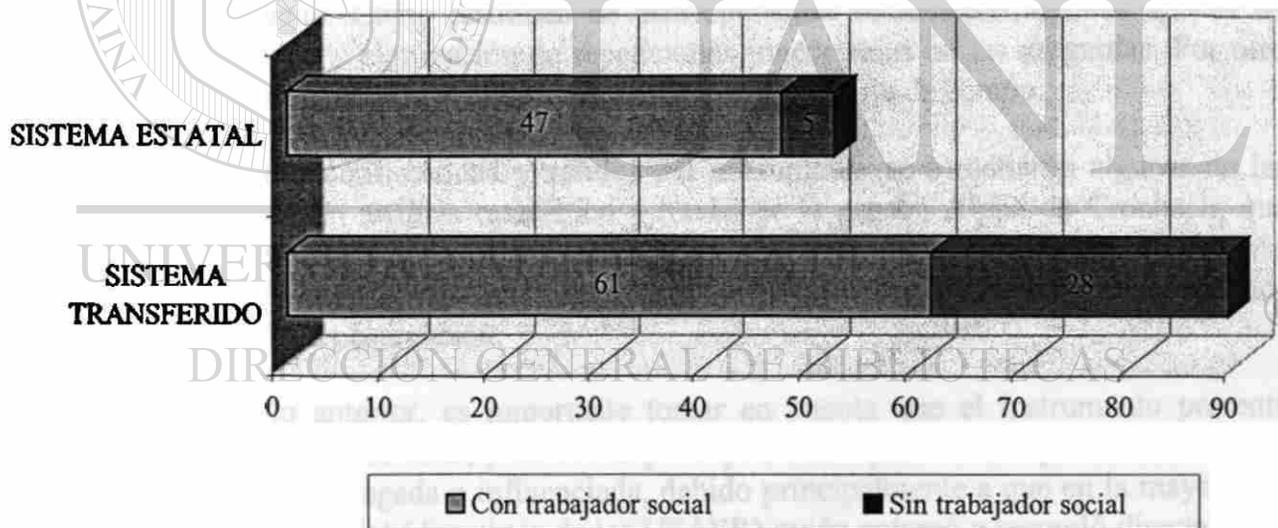
<sup>127</sup> Se define como la agrupación territorial de todos los municipios (áreas geoestadísticas) donde se encuentran asentadas las localidades urbanas que debido a la conurbación que presentan conforman el área metropolitana. Con base a lo anterior según el marco geoestadístico 2000 la zona metropolitana de Monterrey está constituida por los municipios de Apodaca, García, San Pedro Garza García, General Escobedo, Guadalupe, Juárez, Monterrey, Salinas Victoria, San Nicolás de los Garza y Santa Catarina (INEGI, 2000b: XIV).

<sup>128</sup> Documentos internos proporcionadas por la Dirección de Equidad Educativa en el estado.

**Gráfica 1. UNIDADES DE APOYO A LA ESCUELA REGULAR EN EL ESTADO DE NUEVO LEÓN**



**Gráfica 2. UNIDADES DE APOYO A LA ESCUELA REGULAR ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY**



### 2.3. El instrumento de medición

Después de efectuar una revisión de la literatura con relación al trabajo social y a las necesidades educativas especiales, se diseñó un instrumento para obtener la información necesaria que permitiera una primera aproximación al fenómeno estudiado. El cuestionario diseñado para esta investigación pretende medir los niveles de cuatro dimensiones de la práctica profesional del trabajador social al interior de los equipos de apoyo a la educación. De las dimensiones de análisis, citadas más adelante, se derivaron dieciséis variables de las cuales

sólo trece se pretenden conocer vía el cuestionario. A su vez, de estas trece<sup>129</sup>, se derivaron los indicadores necesarios que fueron operacionalizados casi en su totalidad mediante la construcción de cuestionamientos y preguntas tipo escala, las cuales intentan medir ciertos constructos como la modalidad de intervención y el tipo de relación que se establece en ésta. Las escalas presentan cuatro y cinco opciones de respuesta, (precodificadas) y tienen un nivel de medición ordinal.

En un porcentaje pequeño el cuestionario incluye algunas preguntas de tipo dicotómico y politómico con nivel de medición nominal y finalmente, una serie de preguntas abiertas que tendrán que ser codificadas y tratadas a través de un análisis de tipo cualitativo, en especial la última pregunta del cuestionario cuya respuesta requerirá la construcción de ciertas categorías de observación y su contrastación con ciertos referentes teóricos.

La información de la última dimensión, el contexto de la práctica, y las variables e indicadores que de ella se derivan, una y tres respectivamente, será obtenida a través de la revisión y análisis documental y estadístico y mediante una pregunta abierta incluida en el instrumento.

En la primera etapa de construcción y diseño del instrumento fueron elaboradas una gran cantidad de preguntas, resultado de la operacionalización de los múltiples indicadores que en el estudio se proponen, por lo que fue necesario precisar el cuestionario a través de los resultados de la prueba piloto, la que fue realizada solicitándole a 12 trabajadores sociales, seleccionados intencionalmente, que contestaran el cuestionario, al finalizar esta tarea se les entrevistó directamente. Como resultado de esta operación se hicieron algunos ajustes de ordenamiento, claridad y eliminación de repeticiones innecesarias en las preguntas. Por otro lado esta tarea permitió estimar el tiempo necesario para el trabajo de campo.

A fin de garantizar la confiabilidad y validez del instrumento se sometieron algunas de las escalas construidas a un análisis estadístico a través de la prueba Alpha de Cronbach, que verificó específicamente la consistencia interna de sus constructos. Finalmente, es necesario mencionar que los cuestionarios que presentaron un 15% de los reactivos no contestados fueron eliminados de la observación.

No obstante todo lo anterior, es importante tomar en cuenta que el instrumento presenta algunas limitaciones, una de ellas, y tal vez la principal, tiene que ver con que la información recolectada puede estar sesgada o influenciada, debido principalmente a que en la mayoría de los casos fue la parte oficial (directivos de las USAER) quién entregó y recopiló directamente los cuestionarios, esto significa que quién contestó lo pudo hacer teniendo en cuenta esta condición y pudo responder como si estuviera siendo evaluado por esta instancia. Para contrarrestar un poco esta situación en el apartado de presentación del cuestionario se explicó claramente el propósito del estudio y la institución coordinadora del mismo, precisiones que fueron aclaradas también cuando hubo oportunidad de hablar directamente con los encuestados. Por otro lado hay que tener en cuenta que se trata de un cuestionario amplio, que incluye treinta variables la mayoría con una gran cantidad de indicadores, lo que puede resultar cansado para los respondientes, situación que limita la calidad de las respuestas.

<sup>129</sup> Una parte de las variables seleccionadas en este estudio tienen referentes directos o empíricos, otras en cambio aluden a conceptos más abstractos, por lo que para analizarlas fue necesario la construcción y selección de diversos indicadores que en conjunto pretenden dar cuenta de las mismas.

## **2.4. El trabajo de campo:**

La información empírica para la realización de este estudio se obtuvo durante los meses de abril a mayo del ciclo escolar 2002-2003. Para el logro de esta tarea fue necesaria la coordinación y el enlace con personal de la Dirección de Equidad Educativa de la Secretaría de Educación del estado a fin de obtener su anuencia para la aplicación del cuestionario a su personal, además se le solicitó que fuera esta entidad a través de sus supervisores de zona u directores, quienes entreguen (y recuperen) el cuestionario entre los trabajadores sociales a su cargo. Por ello fue importante planear y realizar varias reuniones para explicar el proyecto y dar las indicaciones precisas sobre la obtención de la información.<sup>130</sup>

Por otra parte en esta etapa fue cuando surgieron varias problemáticas, ya que como se explicito en el apartado en donde se detalla la selección de la muestra, diversas circunstancias hicieron que la tarea de levantamiento de la información tomará más tiempo del previsto, ello debido a que hubo dificultades, casi en la mayoría de los centros, para recuperar el cuestionario contestado, hubo ocasiones en que fue necesario regresar en varias ocasiones, y en otras ya no se insistió debido a que era importante avanzar en el proyecto.

## **2.5. El análisis de la información**

Terminado el trabajo de campo se procedió a la codificación de la información. Misma que fue capturada en una base de datos El paquete estadístico Social Package for Social Sciences (SPSS) versión 8.0 para Windows apoyó en el procesamiento de la información y el procesador Excel en la elaboración de cuadros y gráficas. Para efectos de interpretación y debido a que este estudio es de tipo exploratorio y descriptivo, únicamente se realizó un análisis de frecuencias y medidas de tendencia central. Estos datos fueron la base para la descripción de las características principales de la práctica profesional del trabajador social en educación especial.

También se realizó un análisis de tipo cualitativo, debido a que el cuestionario incluye una pregunta abierta, misma que los consultados contestaron con amplitud en la mayoría de los casos, para tal efecto se definieron algunas categorías, mismas que por un lado permitieron también un tratamiento cuantitativo, y por el otro una aproximación más profunda a través del análisis del discurso.

## **2.6. Las dimensiones del análisis de la práctica profesional**

Los diversos aportes teóricos revisados en el capítulo de marco teórico de este trabajo, en especial aquellos relacionados más directamente con los elementos constituyentes del trabajo social y su práctica concreta, junto con aquellos revisados sobre las concepciones más actuales de las NEE y su atención, sirvieron de guía para dimensionar el problema objeto de este estudio, al mismo tiempo que para la selección de las variables conceptuales y operacionales

<sup>130</sup> Aunque se obtuvo poca respuesta a esta petición, ya que fue la misma investigadora, o sus colaboradores quienes hicieron labor de convencimiento con los directores de los Centros para que les pidieran a su trabajadora social responder el cuestionario. Esta situación dificultó e hizo más tardado el proceso de recopilación de la información. Dicho en otras palabras el enlace con la Coordinación sirvió poco, ya que los directores no sabían del estudio al momento de pedirles su colaboración. Hubo incluso quien se negó a colaborar, debido a que requería un "oficio" por parte del Departamento de Equidad Educativa, afortunadamente estos casos fueron raros.

específicas relacionadas con la práctica profesional del trabajador social en el terreno de la educación especial.

Así, con el fin de indagar cómo es la práctica profesional del trabajador social y qué factores están relacionados para que se dé ésta con sus propias especificidades, fueron investigadas cuatro dimensiones o elementos, que en su conjunto permitirán analizar este fenómeno: 1) el trabajador social, 2) el sujeto y sus problemáticas, 3) el modelo de intervención y 4) el medio, laboral e institucional circundante a la práctica. Cada una de estas dimensiones a su vez son subdivididas en ciertas variables, que de igual forma son operacionalizadas a través de indicadores o ítems específicos, los cuales, por un lado, se derivaron de la literatura revisada y por el otro fueron contruidos según los propósitos de este estudio.

La primera dimensión refiere a datos específicos (personales, de formación y de capacitación) del trabajador social y a ciertos elementos (satisfacción y exigencias) de su desempeño profesional. A continuación se describirán las dimensiones dos y tres (señaladas en el párrafo anterior) y sus variables correspondientes, debido a que constituyen la base de toda intervención profesional y el núcleo central de esta investigación.

### **Los sujetos y sus problemáticas**

En otra parte de este documento (marco teórico) ya fue abordado este aspecto como un elemento básico de toda acción profesional; razón por la cual en este apartado sólo se citarán brevemente algunos elementos constitutivos de dicha dimensión.

El sujeto primero de intervención del trabajador social es el individuo en su interacción con otros individuos y con su ambiente cuando se afecta la satisfacción de sus necesidades y el logro de sus aspiraciones; así, las personas y sus problemáticas psicosociales se constituyen en el activante de la intervención profesional.

Según los aportes de los diversos teóricos revisados, la práctica del trabajador social se construye también a partir de la contextualización del asunto particular de la problemática (objeto de intervención) que el o los sujetos manifiestan, en este sentido, el medio ambiente que los rodea juega un papel determinante en la incidencia y prevalencia de ciertas necesidades y carencias por parte de los usuarios de los servicios del trabajador social, de este modo puede presentarse también como el propio objeto de intervención.

Molina y Romero (1999, 2000) confirman precisamente lo anterior, cuando dicen que la contextualización del objeto de intervención supone necesariamente la comprensión de la problemática social de la que aquel es parte, así como la identificación de quiénes constituyen el sujeto (individual o colectivo) de atención. Por su parte Payne (1995), afirma que los usuarios del trabajo social juegan un papel de primer orden en la definición de la naturaleza de la profesión, dado que esta disciplina, como afirma él mismo, es una construcción en cierto momento y espacio histórico, elaborada por los actores participantes, sus relaciones y las exigencias del medio.

Así, la ubicación de los destinatarios de la intervención es un aspecto importante y reconocido por la literatura sobre el cual es necesario detenerse a la hora de hacer cualquier análisis sobre la misma. Tomando como base lo anterior, se ha determinado que los sujetos y sus

problemáticas se constituyan en la primera dimensión para ser analizada y posteriormente reconstruida, según el enfoque de este estudio a través de la articulación y relativización de sus diferentes elementos.

Esta primera dimensión o primer factor de análisis se ha subdividido en tres elementos o subdimensiones que son: 1) caracterización de los consultados, 2) caracterización de los usuarios o destinatarios de los servicios y 3) la clasificación de la problemática de atención<sup>131</sup>

### **El modelo de intervención**

Para investigar sobre cómo operan los procesos de trabajo en la práctica profesional se consideró como soporte teórico la tipología de modelos de atención. Tal tipología parte de considerar esta categoría como constructo de premisas epistemológicas, teóricas y metodológicas que le dan un sentido a la intervención.

Un modelo proporciona el marco de referencia que permite identificar los problemas de aquellos que no lo son, interpretar y elaborar las posibles soluciones a dichos problemas, definir finalidades y clarificar el tipo de relación que va a establecerse. Un modelo de intervención no es otra cosa que la “cartografía” que permite moverse con cierto sentido al trabajador social.

Lo deseable según Blanco (s/f)<sup>132</sup>, es que los distintos profesionales que realizan apoyo, orientación y asesoramiento a la escuela compartan el mismo modelo de intervención aunque realicen funciones distintas, solo de esta forma se podrá asegurar continuidad y coherencia en el proceso educativo de los alumnos y en el propio desarrollo profesional de los trabajadores sociales y demás profesionales. De acuerdo con lo anterior, las tareas relacionadas con la intervención psicopedagógica por parte del trabajador social, sea cual sea la naturaleza de las mismas, se inscriben en una serie de ejes conceptuales básicos que las engloban y dan significado y que pueden adoptar distintas dimensiones.

En virtud de que una de las aspiraciones de este estudio es reconstruir las modalidades de operación en el ejercicio profesional a partir de ciertas definiciones establecidas – y contenidas en el cuestionario –, fueron determinados los siguientes ejes conceptuales o líneas directrices, componentes de cualquier modelo de intervención<sup>133</sup>: 1) naturaleza de los objetivos de intervención, 2) modalidad o tipo de intervención, 3) ámbito preferente de intervención, 4) nivel y tipo de relación que se establece para la intervención, 5) marcos teóricos para la intervención y 5) estrategias metodológicas y operativas para la intervención.

Los componentes citados fueron considerados para los propósitos de este estudio como variables relevantes que permitirán dar cuenta de la situación o estado de la práctica

<sup>131</sup> La primera clasificación (por factores personales asociados) es tomada de Brennan (1996), quien a su vez la retoma de Mary Wilson, citada por él mismo. La segunda clasificación (por problemáticas relacionadas) es sugerida por varios autores entre ellos Jiménez y otros (1998) y García (1996). En cuanto a los factores – generales – asociados a las NEE (tercera clasificación) fueron retomados de diferentes textos, principalmente de los editados por la SEP (2000a; 1998), y agrupados para los fines de este estudio.

<sup>132</sup> En SEP, 2000a.

<sup>133</sup> Algunos tomados y adaptados de Blanco (citada en SEP 2000a), quien propone un modelo de apoyo y asesoramiento en el ámbito de la educación básica. También se retomaron aportes de Molina y Romero (1999 y 2000) quienes tipifican las modalidades de la intervención en trabajo social.

profesional en su dimensión o componente “intervención”. Aunque finalmente estos componentes perderían sentido si no son leídos a partir de otros elementos que están presentes en el contexto y que son determinantes en la actuación profesional. En el siguiente cuadro se muestran las variables y sus indicadores a través de los cuales se consideró posible este análisis.

**Cuadro 3. LAS DIMENSIONES DEL ANÁLISIS**

DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR
<b>El trabajador social</b>	1. Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo</li> <li>• Edad</li> </ul>
	2. Formación y situación laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado académico</li> <li>• Año de egreso</li> <li>• Años de servicio</li> <li>• Tipo de nombramiento</li> <li>• Nivel en que se desempeña</li> <li>• Otro espacio laboral</li> <li>• Experiencia laboral</li> </ul>
	3. Capacitación y actualización profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación en servicio</li> <li>• Área de capacitación</li> <li>• Entes capacitadores               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participación en eventos</li> <li>▪ Contenido y/o temática de capacitación o actualización.</li> </ul> </li> </ul>
	4. Desempeño profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción profesional</li> <li>• Exigencias en el desempeño profesional</li> </ul>
<b>Los destinatarios de la intervención y sus problemáticas</b>	5. Los sujetos de atención	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No. de niños y niñas con NEE</li> <li>• No. de niños y niñas integrados</li> <li>• Tipo de atención</li> </ul>
	6. Tipo de NEE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acuerdo a su asociación con factores personales</li> <li>• De acuerdo a su origen</li> <li>• De acuerdo a su asociación con cierta problemática social</li> </ul>
<b>El modelo de intervención</b>	7. Tipo o modalidad de intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clínica o rehabilitatoria</li> <li>• Asistencial</li> <li>• Educativa o promocional</li> </ul>
	8. Ámbito preferente de intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno</li> <li>• La familia</li> <li>• Los grupos</li> <li>• La Institución</li> <li>• La comunidad</li> </ul>
	9. Nivel y tipo de relación que se establece para la intervención (con los destinatarios de su intervención y con el equipo de apoyo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trasmisora jerárquica, lineal</li> <li>• Constructiva y/o colaborativa</li> <li>• De participación</li> <li>• De receptores del servicio</li> </ul>

	<p>10. Las principales estrategias técnico-metodológicas para la intervención</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimiento metodológico privilegiado</li> <li>• Estrategia metodológica principal</li> <li>• Estrategia organizativa y relacional con la institución y con los padres de familia</li> </ul>
	<p>11. Marco teórico y conceptual para la intervención</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acordes al modelo educativo (teoría sistémica, énfasis pedagógico, preventivo, relacional y organizativo)</li> <li>• Contrapuesto al actual modelo educativo (énfasis en lo terapéutico, individual, y asistencial)</li> </ul>
<p><b>El contexto de la práctica</b></p>	<p>12. Limitaciones y posibilidades para el cumplimiento del objetivo profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionales</li> <li>• De formación</li> <li>• De implicación o participación de los sujetos de intervención.</li> </ul>
	<p>13. El contexto laboral e institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No. de USAER en el estado</li> <li>• Tipo de servicio</li> <li>• No y tipo de personal</li> <li>• Ubicación del trabajador social dentro de los equipos de apoyo</li> <li>• Condiciones y rasgos laborales principales</li> </ul>

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS

### 3.1. Datos generales.

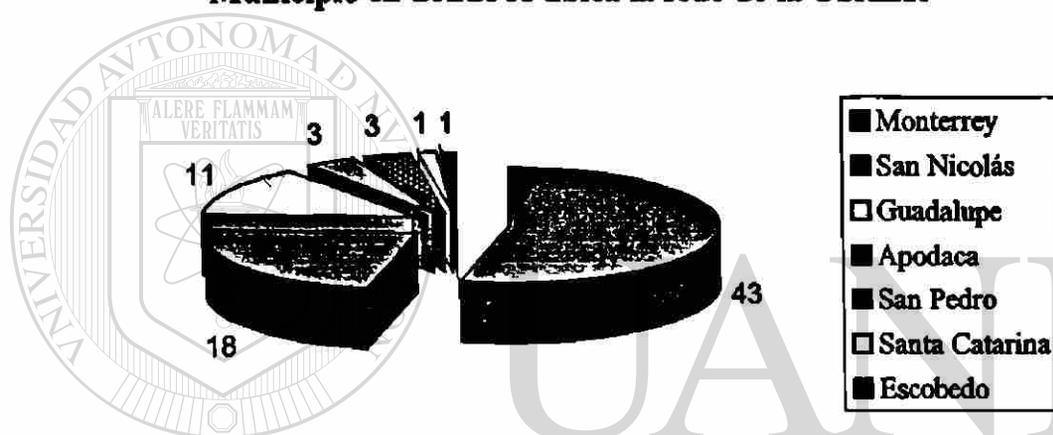
En este apartado se exponen dos tablas que muestran la ubicación de los encuestados de acuerdo a: 1) la zona escolar en que se encuentra la Unidad de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) en donde laboran estos profesionales y 2) el municipio en que se ubican estos centros.

**Tabla 1. Distribución de los encuestados por Zona Escolar en donde se ubica la USAER**

Sistema	Zona	Frecuencia	Porcentaje
ESTATAL	1	1	1.3
	2	4	5.0
	3	5	6.3
	4	4	5.0
	5	4	5.0
	6	2	2.5
	7	7	8.8
	8	1	1.3
	9	2	2.5
	10	2	2.5
	11	5	6.3
	13	2	2.5
	16	4	5.0
	TRANSFERIDO	II	4
III		2	2.5
IV		3	3.8
V		1	1.3
VI		4	5.0
VII		3	3.8

	IX	4	5.0
	X	3	3.8
	XI	1	1.3
	XII	2	2.5
	XV	1	1.3
	XVI	4	5.0
	XVII	2	2.5
	XVIII	3	3.8
	Total	80	100

**Gráfica 3. Distribución de los encuestados por Municipio en donde se ubica la sede de la USAER**



### 3.2. Caracterización de los encuestados: el trabajador social

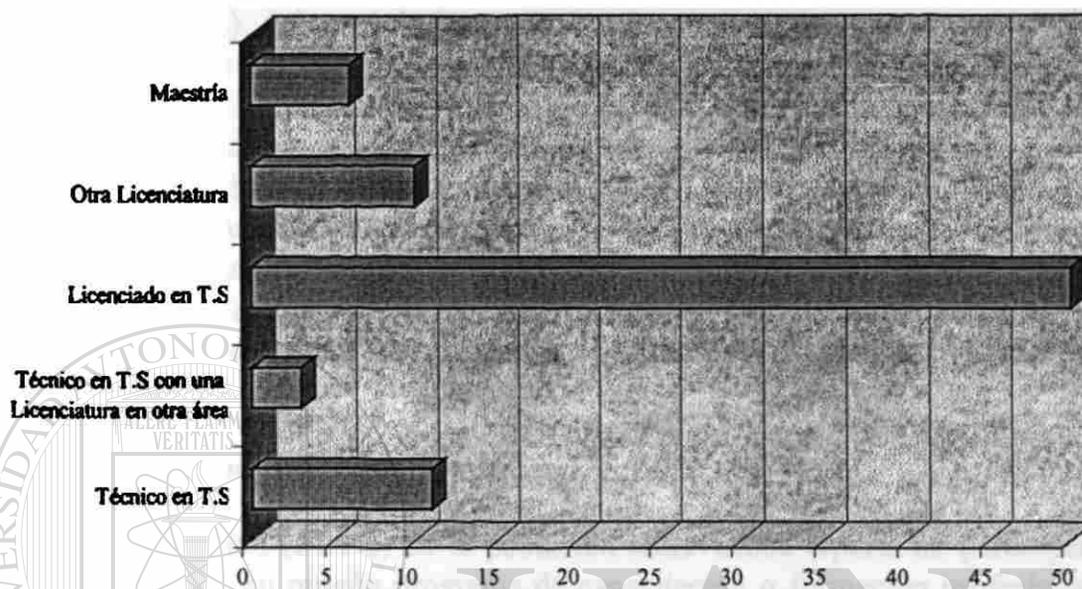
En este apartado se presenta información acerca del sexo y la edad de los encuestados, también se incluyen algunos datos acerca de su formación y superación académica, finalmente se describen algunas de sus referencias laborales, entre ellas los años de servicio, el tipo de nombramiento en la modalidad educativa, el nivel en el que se desempeña, los años de experiencia laboral y si trabaja o no en otros espacios laborales o al interior del propio sistema.

#### 3.2.1. Datos personales, de formación y laborales.

Las personas encuestadas son en su mayoría mujeres ( 97.5%), únicamente dos personas del sexo masculino dieron respuesta a los planteamientos propuestos en este estudio. Lo anterior deja ver que el trabajo social en educación especial, es una profesión dominada casi totalmente por mujeres. Por otra parte, la edad de las y los encuestados se concentra en el rango comprendido entre los treinta y los 45 años (72.5 %), únicamente una persona tiene, al momento de la encuesta, menos de 25 años, de igual forma, solamente una trabajadora social rebasa los 55 años en este mismo período.

Por otro lado, de los 80 trabajadores social encuestados 50 cuentan con el grado de licenciatura, 10 manifestaron tener otra licenciatura aparte de ésta, 6 más han completado el grado de maestría en alguna disciplina y finalmente 14 son sólo técnicos en trabajo social, aunque tres de ellos tienen una licenciatura en otra área (gráfica 4).

**Gráfica 4. Grado académico de los entrevistados**



Respecto al periodo de egreso de la institución que los formó como trabajadores sociales, la mayoría (44) de los encuestados reportó haber egresado en la década de los ochentas, sólo 11 de ellos lo hicieron antes de este periodo, Por otro lado, una cuarta parte de las personas lo hicieron después de 1991. Resalta el dato acerca de que solamente 3 trabajadores sociales, de este grupo, egresados a partir del 2000, han sido contratados por educación especial, proporción pequeña, si se considera que la muestra de personas encuestadas es grande (75.47%) en relación a la población total en esta zona<sup>134</sup>. Convendría preguntarse que está pasando en relación a la apertura de plazas para trabajadores sociales en esta modalidad educativa, y si ellas efectivamente están siendo otorgadas mayormente a profesionistas egresados hace algunos años (y porqué). En cuando a la condición laboral de los encuestados, un 95% de ellos reportaron tener base al interior de este subsistema educativo, el porcentaje restante (5%) manifiesto ser de contrato o interino.

El nivel de primaria es en donde mayormente (83.6.3%) prestan sus servicios los trabajadores sociales encuestados, aunque un 11.4 % de esta proporción se desempeñaba al mismo tiempo en los niveles de preescolar o secundaria, le sigue el nivel de preescolar con un 12.5 % y nivel de secundaria con un 2.5 %.

El 41.8 % de los entrevistados tiene, al momento del estudio, hasta cinco años de experiencia al interior de educación especial, otro porcentaje importante (40.6%) se encuentra en el grupo que posee entre 10 años y 20 años de experiencia en el misma modalidad educativa. El

<sup>134</sup> Véase la muestra en apartado de metodología pág. 71.

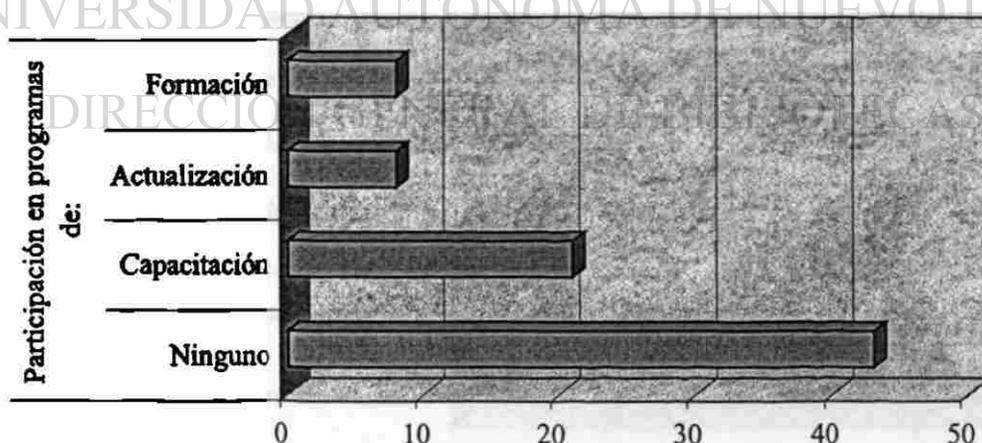
porcentaje restante se encuentra distribuido mayormente en aquellos que cuentan con más de 20 años de experiencia. Por otro lado, 10 encuestados manifestaron tener experiencia laboral como trabajador social no solamente en el subsistema de educación especial, sino en el sistema educativo en general, es decir, de acuerdo con los datos proporcionados, estos 10 trabajadores sociales ingresaron primero a algún nivel o modalidad educativa de la Secretaría de Educación antes de incorporarse al de educación especial, los otros 69 se incorporaron directamente a este subsistema, ya que reportan la misma antigüedad para ambos casos.

Únicamente 10 (12.5%), del total de los entrevistados reportaron tener un trabajo alternativo al que desempeñan en las USAER de educación especial. La misma SE, e inclusive, la misma modalidad, alberga a la mayoría de estos profesionistas. Contraria a la premisa que se tenía, y que surgió a partir de las entrevistas previas a este estudio con algunos trabajadores sociales, respecto a que la mayoría de los trabajadores sociales podían tener un trabajo alternativo, los datos muestran que esto no sucede así. No obstante las respuestas de los consultados en este rubro, éstas deben ser tomadas con cautela, debido a que al momento de contestar pudieron influir factores externos, tales como la creencia o percepción por parte del entrevistado de que podía estar siendo evaluado, o de que sus respuestas pudieran influir para cambiar o modificar su situación laboral<sup>135</sup>.

### 3.2.2. Capacitación y actualización profesional

Un poco más de la mitad (54.4%) de la población entrevistada reporta no participar – en el momento del estudio – en ningún programa de capacitación o formación profesional, con la otra mitad, como lo muestra la gráfica 5, sucede lo contrario.

Gráfica 5. Capacitación y actualización profesional



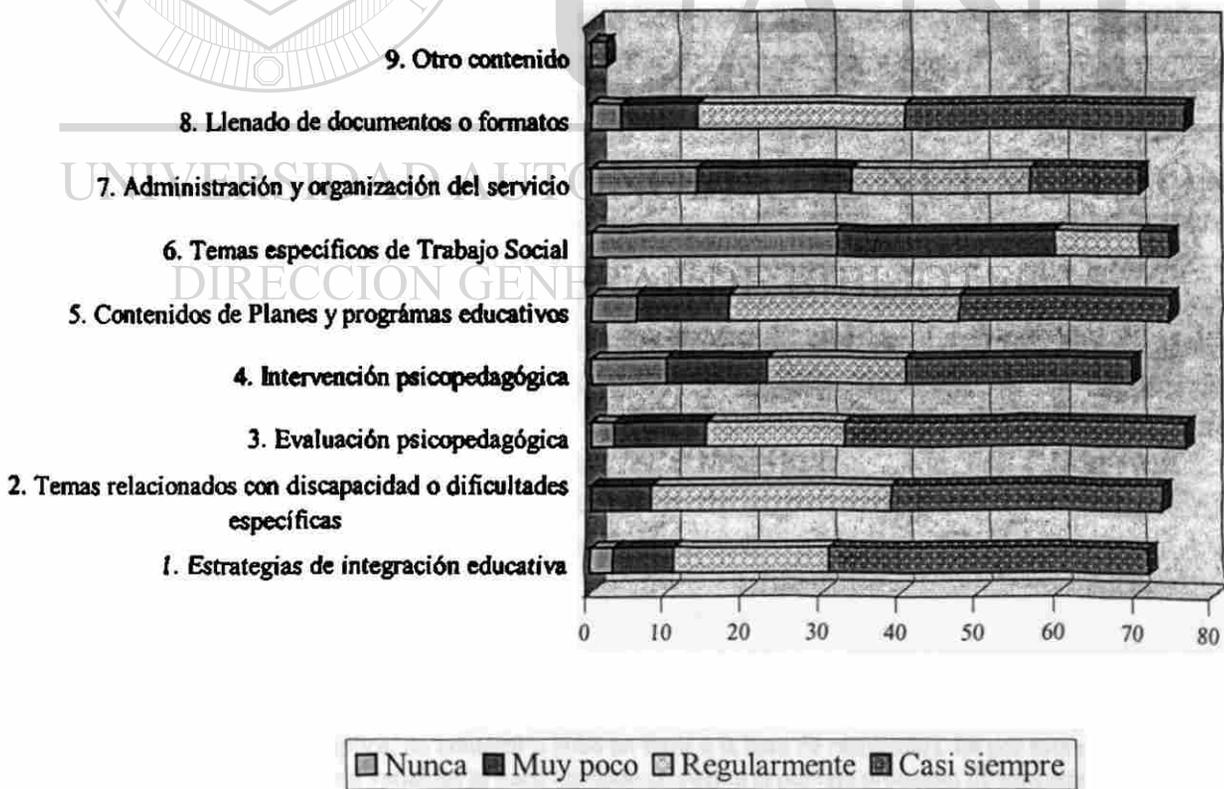
En cuanto a las áreas de conocimiento o temáticas de capacitación que están recibiendo los consultados que participaban en algún de los programas anteriores son, en orden de frecuencia: integración educativa (Programa de Integración Educativa, PIE), evaluación

<sup>135</sup> Debido a que en la mayoría de los casos fue su director el que les solicitó contestaran el cuestionario

psicopedagógica (teoría, técnicas e instrumentos), discapacidades y dificultades específicas, y su abordaje educativo (como autismo, pérdida auditiva, habilidades sobresalientes e inteligencias múltiples), docencia y especialización educativa y finalmente solo una persona reconoció la orientación familiar como la temática que actualmente aborda en su programa de actualización. En correspondencia con lo anterior la mayoría (78.4 %) de los entrevistados que contestaron a esta interrogante, refirieron que es la misma Secretaría de Educación la instancia capacitadora, entre quienes hacen ese reconocimiento un 10% identifica específicamente al Departamento de Equidad Educativa. Únicamente 5 encuestados reconocieron a otra instancia formadora como la Normal de Especialización.

Por otra parte es importante conocer cual ha sido el contenido de la capacitación en servicio, recibida en los últimos dos años por parte de estos profesionales, con la finalidad, por un lado, de reconocer la trayectoria que ha seguido la actualización del trabajo social en esta modalidad educativa; y por el otro, detectar cuáles han sido los intereses formativos de parte de sus directivos. A partir de estos reconocimientos se vislumbra la trayectoria que ha seguido la educación especial y las valoraciones en cierto momento y contexto respecto a cierta práctica y modalidad educativa. La siguientes gráfica muestran esta condición.

**Gráfica 6. Contenido de la capacitación en servicio**



Estos resultados aparecen más claramente cuando se observa el puntaje promedio de las respuestas para cada condición<sup>136</sup>, de ello se deduce que, al igual que se muestra en la gráfica anterior, los contenidos número: 1 – integración educativa – (con una media de 3.38), 2 – temas relacionados con discapacidad o dificultades específicas – (con una media de 3.36), 3 – evaluación psicopedagógica – (con una media de 3.34) y 8 – llenado de documentos, expedientes y/o formatos – (con una media de 3.23), son los que mayormente se han ofrecido por parte de esta modalidad educativa a los trabajadores sociales durante los dos últimos años como parte de su capacitación o actualización en servicio. Caso contrario sucede con contenidos de trabajo social (con una media de 2.49) que son los que estos profesionales reconocen como los que menos se ha brindado, le siguen en este orden administración y organización del servicio (con una media de 2.52) e intervención psicopedagógica (con una media de 2.94).

Lo anterior habla de que para la modalidad el interés en el rubro de la capacitación, se ha venido centrando aspectos más relacionados con la evaluación de las necesidades educativas más que en la intervención concreta, aunque la temática de la integración puede incluir este aspecto parece que no está claro todavía ya que los entrevistados no señalan directamente a la intervención como tema relevante en la capacitación recibida, ya que si hubiera sucedido así se observaría (el puntaje medio de las respuestas) al menos en el mismo (o cercano) nivel que el contenido de integración educativa<sup>137</sup>. Por otro lado resulta crítico el que se exista consenso, por parte de los consultados, al señalar los temas de trabajo social como los que menos se han ofertado por la Secretaría de Educación. Estos contenidos no han sido relevantes o prioritarios para educación especial en el estado, al menos es lo que se puede inferir por estos resultados, ya que un 40% de los 75 trabajadores sociales que contestó a este cuestionamiento, reconoció que en estos dos años nunca se habían capacitado y/o actualizado en temas específicos de trabajo social, un 35% mencionó que muy poco y finalmente sólo 18.8 % identificó haber recibido capacitación regularmente en este rubro<sup>138</sup>.

El pequeño grupo que dijo haber recibido capacitación o actualización en trabajo social durante estos dos últimos años, identifica a los contenidos que tienen que ver directamente con los aspectos relacionados con los objetos y sujetos específicos de la intervención, por ejemplo: paternidad responsable, adicciones, educación sexual, como las áreas en las que mayormente se ha recibido capacitación durante este período. Igualmente se confirma que la evaluación ha sido prioritaria como contenido de capacitación en educación especial, ya que fue la segunda temática identificada por los trabajadores sociales consultados. Por otro lado, los aspectos relacionados con la intervención específica (de trabajo social), son los que menos se han abordado en estos últimos dos años, como parte de la capacitación y/o actualización para trabajadores sociales en esta modalidad educativa.

<sup>136</sup> No se tomó en cuenta el puntaje total de cada indicador debido a que en cada uno de ellos existe una pequeña variación en cuanto a los datos no válidos (no aplica, no contestó o hubo un error a la hora de responder). Es por esta razón también que el análisis que se realiza para las demás variables se hace tomando en cuenta el puntaje promedio de las respuestas obtenidas.

<sup>137</sup> En la siguiente respuesta se puede apreciar la percepción de un entrevistado al respecto: "La práctica de trabajo social en educación especial está dirigido principalmente a la evaluación del alumno. / La intervención con la familia y la investigación se han dejado de lado, siendo muy importantes estas acciones para la superación y reconocimiento del Trabajo Social". 4.4/C105/54/27/.

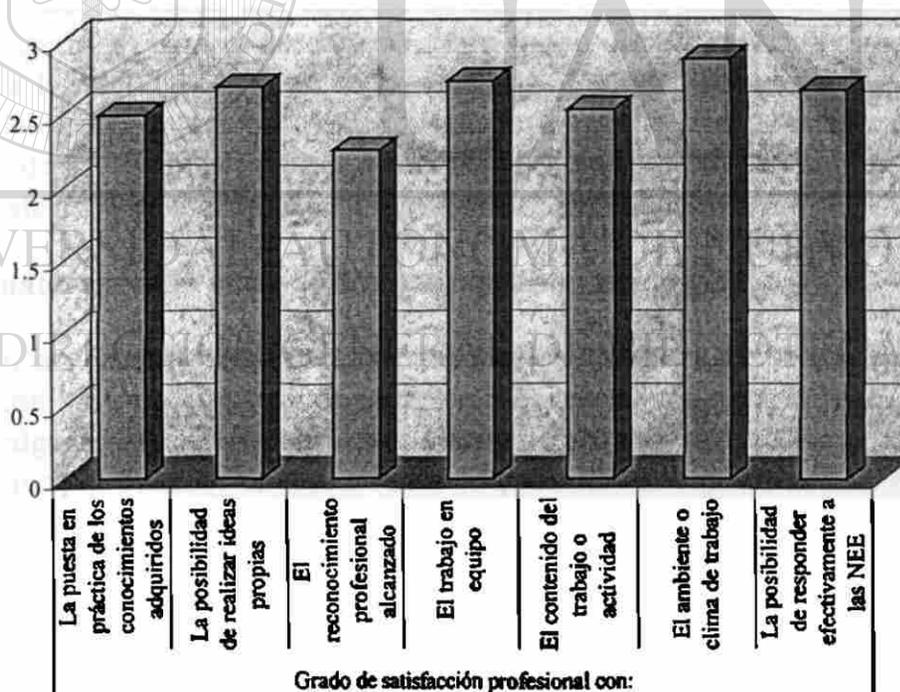
<sup>138</sup> En la pág 119 se pueden observar más claramente las apreciaciones de los consultados en esta materia.

¿Qué tanto los trabajadores sociales se involucran en alguno de los eventos relacionados con su especialidad? Un poco más de la mitad de los consultados (51.3%), reconoció no haber participado, en los dos últimos años, en ninguno de los eventos – propuestos – conectados con la especialidad, en tanto que un 31.3% señaló participar en actividades académicas<sup>139</sup>. Un 10% más dijo haber participado tanto en actividades de este tipo como en actividades gremiales o sindicales, aunque un 3.8% (tres) de ellos dijeron haber estado relacionados únicamente con actividades sindicales o gremiales. Igualmente sólo un 3.8% de los encuestados se ha involucrado en actividades científicas en este período de tiempo, aunque el 2.5% (dos) lo han hecho junto con actividades académicas y gremiales. La participación en este tipo de eventos como se puede observar es aún muy limitada.

### 3.2.3. Desempeño profesional: grado de satisfacción y exigencia profesional.

El ambiente o clima de trabajo constituye el aspecto con el que los trabajadores sociales se encuentran más satisfechos (con una media en las respuestas de 2.87), en correspondencia le sigue el trabajo en equipo (con una media de 2.73). En general el grado de satisfacción en el trabajo parece ser alto, ya que las medias para todas las respuestas oscilan entre 2.25 hasta 2.87<sup>140</sup>. No obstante estos altos niveles de satisfacción profesional, el reconocimiento profesional alcanzado es el aspecto con el que los trabajadores sociales se sienten menos satisfechos, esto se muestra en la gráfica 7.

Gráfica 7. Grado de satisfacción profesional



<sup>139</sup> Al parece pudo haber confusión en esta pregunta, ya que a algunos trabajadores sociales fueron interrogados directamente y manifestaron confusión a la hora de responder, ya que señalaron participar en actividades académicas en general, la mayoría de las veces al interior de las mismas escuelas, como parte de su intervención, por ejemplo en reuniones con el personal docente o en actividades con los grupos escolares, no en actividades académicas específicas relacionadas propiamente con la especialidad. Lo anterior no fue detectado a la hora de realizar la prueba piloto, por lo que no se consideró necesario hacer modificaciones a la pregunta.

<sup>140</sup> La medida de estos resultados no corresponden con los obtenidos en la última pregunta del cuestionario, como se verá más adelante, en donde los encuestados tuvieron la oportunidad de ampliar sus respuestas de manera escrita.

La segunda variable que se intentó medir para conocer algunas referencias sobre el desempeño profesional fue el grado de exigencia que este profesional enfrenta en determinados aspectos en su entorno laboral. Lo que se observó es que existe cierto consenso por parte de los consultados, en el sentido del grado en que se presentan estos requerimientos en sus entornos laborales, por ello la diferencia de medias en sus respuestas es muy pequeña, sin embargo hubo algunos aspectos en que los consultados identifican como aquellos en los que enfrentan un poco menos de exigencia, éstos son: conocimientos generales de la disciplina, habilidad administrativa y la habilidad para el trabajo clínico o de casos. Por otro lado el trabajador social expresó enfrentar en su trabajo mayor exigencia en puntualidad y formalidad que en cualquier otro aspecto, le sigue la habilidad para la detección y evaluación de las NEE y finalmente conocimientos generales sobre las diferentes discapacidades.

Lo anterior indica que este espacio laboral, demanda al trabajador social, de acuerdo a las actividades que desarrolla, y de acuerdo a su experiencia actual, ciertas exigencias que tienen que ver más con aspectos administrativos como son la puntualidad y la formalidad y luego con conocimientos específicos de educación, discapacidades, y ciertas habilidades, por ejemplo, para la detección y evaluación de las NEE, y de manera más moderada, habilidades para: el trabajo en equipo, la planeación, coordinación y evaluación, las relaciones humanas, y para contactarse con otros servicios e instituciones. Por otro lado también se le demanda, pero en menor medida, conocimientos generales de la disciplina y habilidades para el trabajo clínico y con grupo. Este último dato podría llevar a la pregunta sobre qué significa el que los trabajadores sociales coincidan en afirmar en que los conocimientos y habilidades propios de la disciplina del trabajo social son aquellos en los que menos exigencias enfrentan (al menos de todos los sugeridos) para el desempeño de su labor. Acaso quiere decir que ¿no son tan necesarios para la intervención?, o que existe cierta dificultad para vincularlos a la práctica directa, y finalmente: ¿qué está entendiendo este grupo de trabajadores sociales por conocimientos de la disciplina, para que perciba que ellos no son requeridos en este espacio profesional? Éste aspecto convendría ser mayormente explorado.

### 3.3. Los destinatarios de la intervención y sus problemáticas

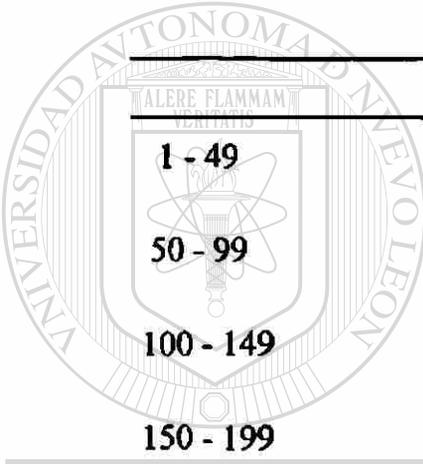
A continuación se abordarán en primer término, algunos datos respecto al número de alumnos identificados con NEE en las escuelas en donde laboran los consultados, así como el número de niños con alguna discapacidad en estos mismos centros. Por otra parte, también interesa aquí el tipo principal de atención que reciben de parte del trabajador social. Más adelante se presentan algunas especificaciones de importancia que ayudan a identificar y/o clasificar las problemáticas asociadas a las necesidades educativas que presentan los alumnos en las escuelas ordinarias en donde labora este profesional. Toda esta información se considera central en este estudio, en tanto que ella ayuda a responder uno de los objetivos centrales de esta investigación: caracterizar el quehacer profesional en cuanto a la problemática de atención.

#### 3.3.1. Alumnos (as) atendidos

Al interrogar a los trabajadores sociales sobre *los niños (as) que han sido detectados – en el actual ciclo escolar – con NEE* en el total de escuelas que ellos atienden, sus respuestas variaron de manera significativa, ya que hubo quien contestó que cinco alumnos hasta aquel

que señaló que doscientos o más. Esto parece indicar que pudo haber cierta confusión en la pregunta, probablemente los que señalaron cifras pequeñas (un 23.8% de los consultados), es decir menos de 50 alumnos, lo hicieron pensando en aquellos niños detectados únicamente en el ciclo escolar actual (2001-2002), sin tomar en cuenta aquellos que ya habían sido identificados con NEE en otros ciclos escolares (aunque estuvieran recibiendo atención por parte de la USAER), por otro lado los que anotaron cifras grandes (un 76.2 % de los consultados), al decir que más de 50 alumnos, probablemente contemplaron en sus datos a aquellos alumnos que en el actual ciclo escolar (2001-2002) se encuentran registrados con NEE en las escuelas, independientemente si fueron detectados en este ciclo escolar o en anteriores (pero que estaban recibiendo atención en ese momento)<sup>141</sup>. De cualquier forma y en esta variedad de respuestas, se observa que más de la mitad de los trabajadores sociales, concentrados en 80 USAER, coinciden en señalar que en el total de escuelas que atiende su USAER, han detectado en este ciclo escolar entre 100 y 200 niños con NEE (tabla 2).

**Tabla 2. Alumnos detectados con NEE durante este ciclo escolar**



	Frecuencia	Porcentaje
1 - 49	19	27.14
50 - 99	9	12.85
100 - 149	18	25.71
150 - 199	19	27.14
200 - 249	5	7.14
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100.00</b>

Por otra parte los trabajadores sociales consultados, identificaron de 3 a 50 *niños (as) con discapacidad* en el total de escuelas que en ese momento atendían, así: Un 6.4% de estos profesionistas había detectado en sus escuelas menos de 10 niños (as) que presentan esta condición, un 30.3 % mencionó haber identificado entre 10 y 19 niños con discapacidad, un 34.4 % dijo tener de 20 a 29 niños (as), un 19.1% señaló entre 30 a 39 niños (as) y finalmente un 5.8 % dice que en las escuelas que comprende la USAER – a la cual se hallan adscritos – se encuentran más de 40 niños con algún tipo de discapacidad. Con base en estos datos se puede concluir que las escuelas que atienden las USAER, en donde laboran estos profesionistas,

<sup>141</sup>Importante hacer notar que un 10% de los consultados no respondió a esta pregunta, situación que probablemente tenga su origen en: 1) que la tarea de revisar este tipo de datos resulte complicada y/o entretenida. 2) que los consultados no estén autorizados – o crean no estarlo – para compartir esta clase de información, en virtud de que, por ejemplo, puede o no coincidir con la estadística oficial.

albergan a un número variado de alumnos con esta condición, sin embargo como se observa, un poco más de la mitad de los consultados coincide en afirmar que en estos grupos de escuelas asisten entre 10 y 30 niños (as) con esta problemática.

### 3.3.2. Tipo de atención

Los trabajadores sociales entrevistados atienden a los niños con NEE en las escuelas ordinarias principalmente de dos maneras: *atención directa*, que incluye trabajo sistemático o de caso y *atención indirecta* que incluye trabajo eventual o de apoyo en situaciones específicas. En el primer caso los consultados, de acuerdo con sus respuestas, dijeron contemplar desde 3 hasta 189 casos con esta modalidad de intervención. Aunque este último dato pudiera parecer irreal, debido al complicado y completo proceso que involucra la atención directa, no obstante hubo cuatro entrevistados que señalaron atender de esta forma a más de 100 niños (as). Los anteriores son casos especiales, ya que la mayoría (31 de 73) reconoció atender así de 15 a 30 niños, otro grupo importante de trabajadores sociales (13) dijo atender con esta modalidad hasta 40 alumnos<sup>142</sup>. Por otro lado respecto al segundo tipo de atención – atención indirecta – las respuestas de los consultados se agrupan de la siguiente manera: únicamente 7 trabajadores sociales ha atendido, durante este ciclo escolar, a menos de 20 niños así, 25 consultados identifican haber atendido entre 20 y 39 alumnos de esta forma, 15 más dice haber intervenido de esta manera hasta con 60 alumnos, en este ciclo escolar, otro grupo de 7 trabajadores sociales mencionó tener en esta modalidad de apoyo hasta 100 alumnos (as), el resto (9) indica entre 110 alumnos hasta 220. Se puede concluir que el promedio de alumnos atendidos bajo esta modalidad es de 59 por trabajador social en un ciclo escolar.

De acuerdo a la información proporcionada se puede concluir que los trabajadores sociales reconocen los dos tipos de intervención en la atención que brindan a los alumnos, la mayoría atiende de manera directa de 15 a 40 alumnos por ciclo escolar que incluye un trabajo más sistemático y profundo, no obstante existe una proporción considerable (22%) que atiende de esta manera a más de 40 alumnos, ante esta situación surgen varias interrogantes: efectivamente ¿Hay profesionistas que pueden intervenir bajo esta modalidad a más de 40 alumnos con NEE, durante un ciclo escolar?, y en caso de que esto sea así ¿cuáles son los resultados de esta atención?. Por otro lado la intervención indirecta incluye aquellos apoyos eventuales o en situaciones específicas que se brindan a un alumno en particular o a un grupo de alumnos. Una cuarta parte de los consultados puede estar contemplando en esta modalidad de atención al trabajo que hace con todos los alumnos en general (o el que realiza con los grupos al interior de la escuela). Lo que se observa en definitiva es que no existe homogeneidad en las respuestas de los consultados, tampoco existe total congruencia en cuanto a las cifras que aportan, ello impide visualizar el tipo de apoyo privilegiado.

### 3.3.3. Las NEE y su vinculación a factores personales

Existe una amplia escala de NEE y de circunstancias concomitantes que dentro de cada grupo de necesidades existe, ya que hay una variación igualmente amplia en el grado de dificultad

<sup>142</sup> Tomando en consideración estos datos, el promedio de casos atendidos de esta manera por los trabajadores sociales en las escuelas que atiende la USAER, en este ciclo escolar es de 38 alumnos (as), cifra que se agranda por los 4 casos especiales que indicaron atender de esta forma a más de 100 alumnos (as). Por otro lado si se observa la suma total de casos atendidos, por los trabajadores sociales bajo esta modalidad es de 2742 alumnos.

experimentada por los niños (Brennan, 1998:33). Algunas conceptualizaciones que se han hecho de las NEE, como la de Mary Wilson<sup>143</sup> – que se retoma en este estudio –, las clasifican en relación al currículum escolar, aunque hay una costumbre por clasificar a los niños (as) con NEE de acuerdo al tipo de discapacidad que presentan, esta autora propone que sea el propio currículum escolar (en relación el grado de dificultad para acceder a él), el que determine que tipo de NEE presentan los alumnos (as).

Las siguientes son las características que los entrevistados de las USAER de siete municipios de la zona Metropolitana de Monterrey, reconocen como típicas en los alumnos que atienden<sup>144</sup>:

- *Niños con dificultades significativas de aprendizaje asociadas a una inmadurez general.*

Los niños que presentan dificultades significativas de aprendizaje (en este grupo se consideran los alumnos con discapacidad cognitiva o intelectual, por considerarse que frecuentemente son los alumnos que presentan este tipo de dificultad), son los principales sujetos de atención por parte de los trabajadores sociales al interior de las escuelas de acuerdo con la información obtenida, aunque la proporción de alumnos que cada trabajador social atiende varía considerablemente, de hecho, fue la condición en la que las respuestas de los entrevistados se agrupan en casi igual proporción (23%) en 4 categorías de respuesta. Dicho en otras palabras: un cuarto de los consultados reconocieron que atienden hasta 20% de alumnos (as) con esta NEE, aproximadamente otro cuarto de ellos dijo que este número se incrementa hasta un 40 %, otra proporción semejante de trabajadores sociales (23%), observa esta condición de un 40 a un 60 % del grupo que atiende y finalmente un cuarto más lo hace en más del 60 % de los casos.

Si se comparan los datos que se presentan en otras opciones de respuesta, los niños que presentan esta condición constituyen un buen porcentaje de alumnos que atienden los trabajadores sociales al interior de las escuelas, así, por ejemplo, si se toma la referencia de que los trabajadores sociales atienden un promedio de 50 niños (de manera directa)<sup>145</sup> en las escuelas que apoyan durante el actual ciclo escolar, quiere decir que al menos tres cuartas partes de los consultados trata al interior de los centros escolares con más de 13 niños (cuando menos) con algún tipo de discapacidad, que representa generalmente la población que observa esta condición. Lo anterior tiene sus implicaciones, por un lado se trata de niños que requieren apoyos generalmente a lo largo de su vida, y por otro lado son alumnos (as) que requieren generalmente adaptaciones específicas al currículum escolar, por lo que las escuelas necesitan una flexibilidad en sus planteamientos y en su organización, a fin de satisfacer lo más convenientemente posible estas necesidades. Surge ante esto, la interrogante de que: dada la integración y el número grande de niños con estas características en los centros escolares, ¿qué tanto efectivamente éstos han modificado sus prácticas tanto pedagógicas como

<sup>143</sup> En Brennan 1998: 40.

<sup>144</sup> Nuevamente resalta el hecho de un 10 % de los entrevistados no contestó a esta pregunta, probablemente porque el hacerlo implicaba una tarea laboriosa o como se dijo con anterioridad exista cierta resistencia (por el personal en general) a brindar información de este tipo.

<sup>145</sup> Véase pág anterior.

organizacionales y relacionales?<sup>146</sup>, y más específicamente que han hecho frente a esta problemática.

- *Niños con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales*

Existen otras características asociadas a los alumnos que atienden los trabajadores sociales en la escuela ordinaria, por ejemplo: todos los entrevistados reconocieron atender niños con defectos en la audición, visión o movilidad, pero sin serios problemas intelectuales o emocionales, esta población de acuerdo con la mitad de los consultados, constituye un 20 % de los casos que atienden, aunque una cuarta parte de los consultados refiere que este grupo de alumnos representa hasta un 40 % de la población objeto de atención. Lo que se observa es que, salvo en contados casos, esta población llega a componer más del 50 % de la población atendida<sup>147</sup>.

- *Niños con dificultades en el habla y en el lenguaje*

De igual forma todos los entrevistados reconocieron atender niños con dificultades en el habla y en el lenguaje, aunque en diferente proporción: cerca del 40 % de los consultados dijeron tener hasta un 20 % de alumnos con estas dificultades, 23 % de ellos reconoció esta dificultad hasta en un 40 % de sus usuarios, y aproximadamente en igual proporción (22%) mencionó que hasta en un 60 % de los alumnos que atiende presentan esta condición, únicamente 11 trabajadores sociales identifican tal problemática en más del 60 % de la población con NEE que atienden en los centros escolares. Sería interesante conocer cómo varía la intervención de los trabajadores sociales de acuerdo a las características de este grupo, y especialmente con alumnos con estas dificultades.

- *Las dificultades emocionales o conductuales*

Este tipo de dificultades llegan a ser, para un poco más de la mitad de los entrevistados (39), un rasgo característico que se presenta en más del 40 % de los alumnos (as) que atiende, aunque para 21 trabajadores sociales esta condición se manifiesta entre el 20 y 40 % de los casos. Como se observa es alto el porcentaje de alumnos que muestra esta situación en el grupo de alumnos que atienden los trabajadores sociales, situación que merece la pena explorarse más a fondo, entre otras cosas, para ver su relación más específica con las NEE. Estos alumnos son vistos como un problema por la comunidad escolar, normalmente han experimentado la reprobación escolar, la frustración y el estrés familiar, lo que implica una intervención bien pensada y elaborada por todo el equipo de apoyo y la comunidad escolar en general, pero además este grupo requiere, como indica el informe Warnock<sup>148</sup>: “una particular atención a la estructura social y al clima emocional en la que tiene lugar la educación”.

- *Las desventajas educativas como diferencias socioculturales, enseñanza inadecuada, ineficaz o intermitente*

<sup>146</sup> Vease marco teórico págs: 50 - 59.

<sup>147</sup> Tradicionalmente la intervención de los trabajadores sociales con este grupo de alumnos a consistido en conseguirles apoyos o equipo especial para que puedan acceder a los contenidos escolares habituales.

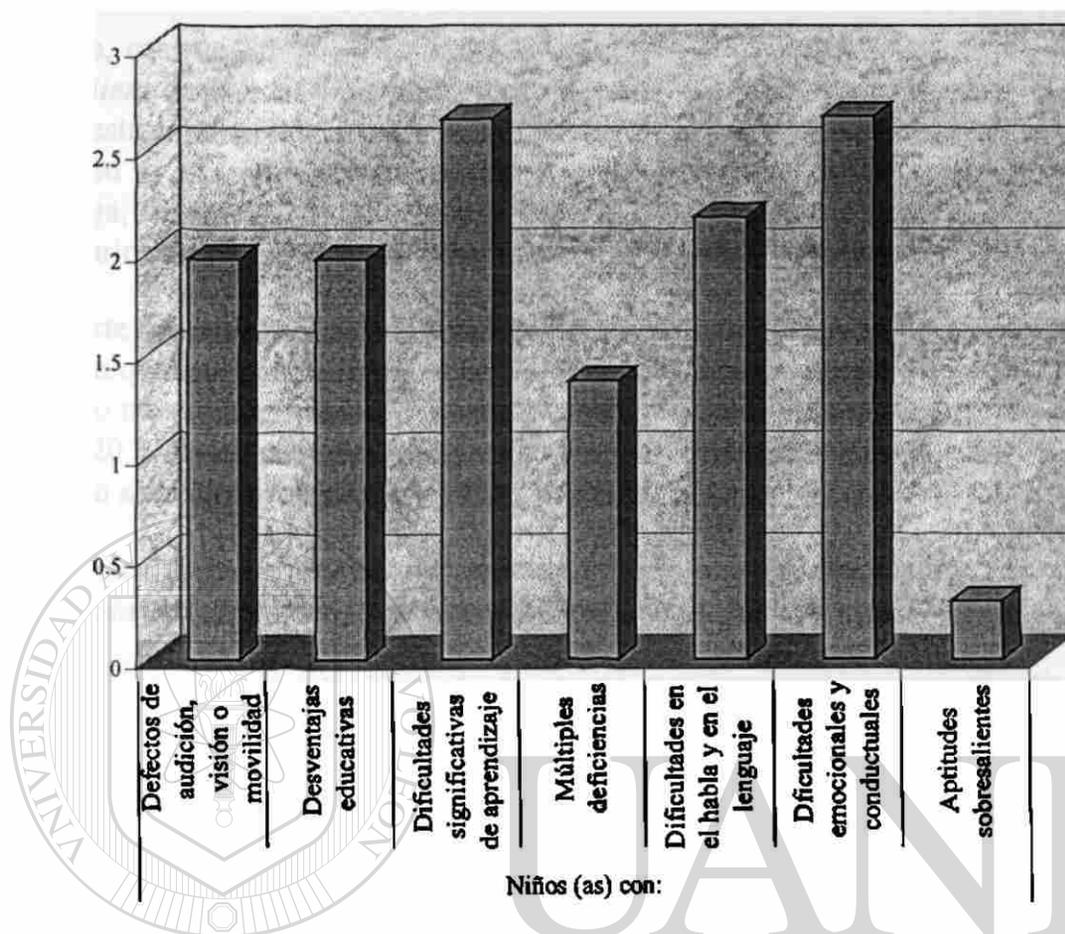
<sup>148</sup> En Brennan, 1998: 69.

Constituye otra de las condiciones que presentan los niños (as) con NEE y que este grupo de trabajadores sociales identificaron atender en la escuela ordinaria. De acuerdo con los datos proporcionados por este personal, 87 % identifica esta característica en sus usuarios, aunque la mayoría (33.8%) la detecta únicamente hasta en un 20 % de ellos, un 21% lo hace en el rango comprendido entre el 20 y el 40 % de los alumnos y el resto casi en igual proporción (13%) la detectan en una proporción de 40 al 60 % y del 60 al 80 % respectivamente. Razones sociales o psicológicas explican las dificultades de este grupo, cuyo problema según Brennan (1998) es que no son capaces o no están preparados para adaptarse a las tareas propuestas por la escuela., es relativamente fácil conseguir que los alumnos de este grupo sean vistos como marginados dentro de las escuelas, por lo que la mayor parte de la intervención tradicionalmente se ha centrado en contrarrestar esta situación.

- *Niños con múltiples deficiencias.*

Un 78 % de los consultados reconoció atender a alumnos con múltiples deficiencias, aunque en diferente proporción; así, 35 (48 %) trabajadores sociales menciona que esta condición sólo se presenta del 1 al 20 % de los alumnos que atiende, 10 más (13 %) dice reconocer esta característica en un 20 a un 40 % de sus usuarios. Esta situación plantea complejos problemas para el diseño e implementación de currículos integrados y de acciones que permitan satisfacer sus múltiples necesidades educativas. Algunos autores como Brennan (1998) y Jiménez (1996) plantean que hay razones para creer que las múltiples minusvalías en las escuelas ordinarias se han incrementado, posiblemente debido a la especialización o “mejora” de la evaluación que se realiza con los alumnos que han sido detectados con alguna dificultad para aprender.

En síntesis, y para concluir con este apartado: dentro de los niños que el trabajador social atiende en las escuelas ordinarias, sobresalen: los niños (as) *con dificultades significativas de aprendizaje*, asociadas a una inmadurez general (principalmente a causa de algún tipo de discapacidad) y los niños con *dificultades emocionales y conductuales*. Entre los niños que menos atiende este profesional en la escuela regular, están los *niños (as) con aptitudes sobresalientes*, únicamente 15 trabajadores sociales reconocieron haber atendido a esta población, aunque en un porcentaje muy pequeño, durante el ciclo escolar (gráfica 8). Una explicación podría ser que efectivamente la proporción de alumnos que presentan esta condición es muy inferior a los alumnos con alguna otra dificultad en el aprendizaje, otra podría ser que todavía se considere que estos alumnos requieren menos atención que los segundos, por consiguiente se les de prioridad en la atención a los alumnos con NEE asociadas a una discapacidad (y menos a las relacionadas a una sobrecapacidad).

**Gráfica 8. Las NEE asociadas a cierto déficit**

Toda esa variedad, en cuanto a las características de los usuarios de atención, plantea un reto para los trabajadores sociales, quienes se encuentran con situaciones diversas y complejas – ya que también puede haber grandes diferencias entre un nivel leve y un nivel grave dentro de una misma discapacidad o el mismo problema – y además una dificultad adicional es que no hay una relación sencilla entre la gravedad de la discapacidad y su efecto en el aprendizaje (Brennan, 1998: 42). Por todo ello se considera que la intervención, ante estas situaciones trae aparejada por un lado, la necesidad de una formación general acerca de los procesos educativos y del trabajo social escolar, pero más que nada, conocimientos, técnicas, estrategias y valores específicos y actualizados, y por otro lado la necesidad de atender múltiples situaciones (relacionales, emocionales, económicas, sociales y educativas- pedagógicas) de los alumnos como consecuencia de la problemática que enfrentan. Por ello es necesario también una planeación estructurada, pero a la vez flexible. Definitivamente la intervención no puede seguir siendo únicamente de tipo asistencial y residual.

### 3.3.4. Las NEE asociadas a una problemática escolar y/o social

Los trabajadores sociales aportan datos importantes acerca de las problemáticas asociadas a las NEE de los alumnos con los que intervienen. Aunque resulta poco probable que se pueda elaborar un perfil sobre las condiciones que están influyendo para que las NEE surjan, se refuercen, prevalezcan o desaparezcan, dada la amplitud en el rango de las respuestas, la

información recabada nos permite dar cuenta de manera general de aquellas múltiples situaciones que estos profesionales han detectado en los alumnos (as) que atienden en la escuela ordinaria básica y que problematiza aún más la intervención.

Por ejemplo, casi un 80 % de los entrevistados reconoció que alguno de los alumnos que atiende *no tiene interés ni motivación para aprender*, el 36% de estos trabajadores sociales señaló que esta condición se está presentando del 1 al 20 % de los alumnos, el 23 % dijo que esta situación se está presentando en una proporción del 29 al 40 % de los alumnos con los cuales trabaja, finalmente un 22.8 % aceptó que tal problemática aparece en más del 40 % de los destinatarios de sus servicios.

Por otra parte un poco más de la mitad (55.6 %) de los trabajadores sociales entrevistados reconocieron que hasta en un 20 % de los alumnos que atiende se han visto obligados a repetir año, un poco más de un cuarto de los consultados menciona que esta problemática se presenta en más del 20 % de los usuarios (as) que atiende, muy pocos consultados (7) reconocieron que tal condición sobrepasa el 40 % de los niños (as).

*El trabajo infantil, la desnutrición, la pobreza, la violencia, condiciones que se presentan en alguna medida en los sujetos de atención del trabajo social.*

Una condición que puede estar asociada de acuerdo con la aparición o prevalencia de las NEE en los alumnos (as) *es el trabajo infantil*. Ante este cuestionamiento 22 trabajadores sociales de 73 reconocen que sus usuarios podrían estar viviendo esta problemática, la mayoría (20) de estos profesionales indicó tener en alguna proporción entre el 1 a el 20 % de alumnos con esta circunstancia.

La *desnutrición* es otra de las problemáticas que influye en la prevalencia de las NEE. El 76 % de los consultados refirió tener, aunque en diferente proporción, alumnos con esta carencia: un poco más de la mitad (29), de trabajadores sociales, señala que tal problemática se presenta hasta en el 20 % de los alumnos que atiende, 22.5% (18) indican que sucede entre el 20 y el 40 % de los alumnos, únicamente 7.1 % (6) dijo que tal situación se presenta en más del 40 % de los casos atendidos.

Caso contrario sucede con la problemática de la *violencia o maltrato o que son abandonados física o emocionalmente por sus padres*: únicamente 9.7% (7 de los 80) trabajadores sociales indica no tener ningún caso en el que se haya presentado esta problemática durante el ciclo escolar el porcentaje restante 90.4 % (65) reconoce que esta situación se está presentando en un número variable de alumnos, así por ejemplo: 31% de trabajadores sociales indicaron que entre un 1 a un 20 % de sus usuarios sufren algún tipo de violencia; 28 % apuntaron que en esa misma proporción los alumnos que atiende son abandonados física o emocionalmente por sus padres, situación más crítica aún es aquella que observan 22 trabajadores sociales quienes indican que esta situación se presenta en un 20 a un 40 % de los casos atendidos, mientras que son 21 los que indican que la situación de abandono es la condición que se presenta en esta misma proporción de alumnos. Sobresale la respuesta de 18 trabajadores sociales que mencionan que tal condición se presenta en más del 40 % de los alumnos (as) con NEE que atienden.

Por otra parte, una proporción importante de trabajadores sociales trabajan con alumnos (as) que presentan *problemáticas serias de salud*, así 53 (de 73) señalan que esta situación se da en alguna medida entre sus usuarios, aunque generalmente no se observa en más del 40 % de los alumnos (as) atendidos Finalmente más de la mitad de los trabajadores sociales opinaron que los alumnos (as), aunque en diferente proporción, muestran más de una de las problemáticas presentadas en párrafos anteriores .

Existen otras condiciones que están asociadas a la prevalencia de las NEE, los propios consultados las reconocen aunque también indican que se presentan en una menor proporción de los alumnos (as) que atienden, generalmente este número no sobrepasa, salvo en contadas excepciones, el 20 % de los casos que se atienden, por ejemplo: únicamente 4 trabajadores sociales reconocieron atender alumnos que viven en las calles, un 54.2 % de los consultados dijo atender a niños (as) que viven demasiado lejos de la escuela, un 31.3 % de los consultados manifestó trabajar con alumnos (as) que vienen de otro estado o localidad. Un 64.9% (48) de estos profesionistas señaló además que atiende alumnos que viven en pobreza extrema, 25.7 % (18) de éstos plantea que más del 20 % de la población atendida presenta esta condición.

A manera de conclusión se puede decir que la mayoría de los trabajadores sociales consultados reconocen atender alumnos con alguna de las problemáticas presentadas, aunque el número de niños que las presentan varía considerablemente. No obstante lo anterior, la mayoría de los consultados manifestaron que los estudiantes que presentan estas condiciones están ubicados en el rango entre un 1 y un 20 % del total de casos, a excepción de los alumnos que viven en las calles, ya que únicamente 4 (5.6%) de los consultados refiere tener alumnos con estas características en esta misma proporción. Por otro lado, un poco más de la cuarta parte de los consultados señala que más del 20 % de los casos atendidos (aunque no sobrepasan el 40 % de ellos) presentan las siguientes problemáticas: violencia o maltrato, abandono emocional o físico, desnutrición, problemas serios de salud y finalmente pobreza extrema<sup>149</sup>.

### 3.3.5. Condiciones que influyen en la prevalencia de las NEE.

De acuerdo con la literatura<sup>150</sup> las NEE pueden estar asociadas a tres grandes factores:

- A condiciones propias o personales de los alumnos como la discapacidad, aunque por sí misma no es sinónimo de NEE, la existencia de limitaciones físicas o intelectuales pueden dificultar seriamente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, haciéndose necesario proporcionarles ciertos apoyos para que puedan acceder al currículo escolar.
- Al ambiente social y familiar en el que se desenvuelve el niño (a), cuando existe situaciones en este plano que repercuten seriamente en el aprendizaje escolar.
- Al ambiente escolar en el que se desarrolla la enseñanza y aprendizaje, las condiciones de relación u organización pueden no propiciar el aprendizaje.

<sup>149</sup> El orden en que se indican es según el número de trabajadores sociales que respondieron ubicándolas en este rango.

<sup>150</sup> Véase por ejemplo los textos de la SEP (1997; 2000a; 2000b y 2000c). Aunque todos los autores revisados y citados en este trabajo acuerdan en este punto.

Al interrogar a los trabajadores sociales sobre cuál consideran que es la condición más importante que influye en la aparición y prevalencia de las NEE de los alumnos que atienden al interior de las escuelas éstas fueron sus respuestas:

30 trabajadores sociales (de 72), estuvieron de acuerdo en señalar a *los factores familiares* como determinantes (posicionándola en primer lugar)<sup>151</sup> para que se presente y permanezca la NEE en los alumnos, otros 20 le otorgaron el segundo lugar de importancia. En otras palabras: el 70 % de los trabajadores sociales entrevistados considera que factores tales como desinterés de los padres o escasez de recursos es una de las condiciones más importantes para que prevalezcan las NEE de los alumnos. Únicamente 12 trabajadores sociales ubican a esta situación como poco importante o la menos importante de las seis sugeridas, otorgándole mayor importancia a factores escolares o pedagógicos. Surge la pregunta de que si los docentes o algún otro miembro del equipo paraprofesional ubicaría de la misma manera a esta problemática o los trabajadores sociales por su formación están acostumbrados a otorgar a la familia toda la responsabilidad (o al menos la mayor parte de ésta) en la educación y superación de las dificultades de aprendizaje. De acuerdo a las premisas del modelo educativo o pedagógico actual, las principales condiciones para que prevalezcan las NEE se producen en la escuela, aunque definitivamente la familia juega un papel preponderante, sin embargo cabría preguntarse que tanto persiste la actitud aún de no asumir (como parte de la institución, o del equipo de trabajo) esta responsabilidad y/o contribución. Los resultados anteriores se reflejan en la gráfica 9 que muestra como la media de las respuestas de los consultados en esta condición sobrepasa a las respuestas de las demás condiciones.

Por otro lado, de las respuestas obtenidas en cuanto a qué lugar ocupan, para los entrevistados, *las propias dificultades y déficit de los alumnos* en la prevalencia de las NEE<sup>152</sup>, éstas son muy variables, pareciera que están divididas en proporciones semejantes, sin embargo sobresale el resultado en relación a que un buen número de trabajadores sociales (26), consideran todavía que las propias dificultades y déficit de los alumnos constituyen una condición muy importante en la prevalencia de las NEE, otorgándole el 1° y 2° lugar de los seis disponibles, 28 la ubican en el 4° y 5° lugar, y por consecuencia para 17 trabajadores sociales ésta es una condición regularmente o medianamente importante, posicionándola en el 3° sitio. De tal forma, como se puede observar, aún cuando existen un buen grupo de trabajadores sociales que consideran a las propias deficiencias de los alumnos como no determinantes en la prevalencia de las NEE, existe también un buen grupo de ellos que no lo consideran así, la situación se encuentra claramente dividida, de acuerdo a los resultados revelados. Probablemente lo anterior muestre que todavía existe cierta resistencia a considerar los nuevos paradigmas conceptuales y metodológicos en la atención de las NEE<sup>153</sup>, y por consecuencia a la integración educativa. Situaciones críticas ya que el personal de educación especial debería ser el más sensibilizado ante estas situaciones.

Resalta también el hecho de que *los factores institucionales o de organización de la escuela* se consideren condiciones poco importantes en la prevalencia de las NEE, únicamente 6

<sup>151</sup> Había que ordenar de acuerdo a la importancia cinco de seis alternativas presentadas.

<sup>152</sup> Esta pregunta se considera de importancia y por lo tanto clave para identificar el nivel de conciencia y/ de sensibilización por parte de los trabajadores sociales respecto a las premisas de los actuales paradigmas teóricos en la atención de las NEE (véase marco teórico págs 50-60).

<sup>153</sup> Aunque resulta una afirmación arriesgada, podría dar pauta para explorar en otro estudio esta posibilidad.

trabajadores sociales (de 66)<sup>154</sup> le otorgan un lugar preponderante o de mayor peso (1° y 2° en esta situación, 27 ni siquiera la considera influyente, 18 le otorgan el último lugar y 11 más el antepenúltimo. Estos resultados de alguna manera corroboran las premisas planteadas en el párrafo anterior.

Por otra parte, este factor junto con *los factores del entorno social*, por ejemplo marginación social y económica, insuficiencia de programas y recursos institucionales, etc, constituyeron las principales condiciones poco (o menos) consideradas por los trabajadores sociales en sus respuestas<sup>155</sup>, aunque para esta última circunstancia, también la situación no parece estar proporcionalmente dividida, pues mientras que 23 trabajadores sociales ni siquiera la consideran como de importancia, 24 trabajadores sociales le otorgan el 1° y el 2° lugar en cuanto al peso que tiene en la predominancia de las NEE, por otro lado son 11 aquellos que opinan que esta condición es regularmente importante, otorgándole la posición 3°. Estos resultados aportan evidencia en cuanto a la premisa que indica que la mitad de la población entrevistada aún se encuentra influida por el modelo de atención tradicional en educación especial, el cual le otorga mucha menor importancia a los factores del contexto en la aparición y prevalencia de las NEE en la escuela regular<sup>156</sup>. Situación que habría que habría que confirmar, dado que puede darse también el hecho de que como se está en un ambiente o un espacio totalmente educativo se considere que estas situaciones se presentan fuera del ámbito de intervención, por lo que se les otorga mayor énfasis a otras condiciones, sin embargo, esto parece no confirmarlo las respuestas que a continuación se describen.

Todavía *los factores pedagógicos* no se observan como muy importantes en la aparición y prevalencia de las NEE por la mayoría de los trabajadores sociales, esto se percibe cuando 47 (de 72) de ellos le otorgan a esta condición los lugares 3°, 4° y 5° en el orden de importancia, no obstante es la condición que mayormente fue considerada, dentro de las cinco con algún grado de importancia, lo cuál parece lógico dado el ámbito de intervención puramente educativo. Únicamente 25 trabajadores sociales consideran a los factores pedagógicos, tales como actitudes de los profesores y deficientes estrategias de aprendizaje como muy importantes o la más importante de las condiciones en la prevalencia de las NEE. Situación similar, aunque todavía más crítica, se observa con la condición: deficientes recursos escolares – metodológicos, humanos y/o materiales- ya que son sólo 15 trabajadores sociales que opinan que estos son sumamente importantes, y por lo tanto están contribuyendo a la prevalencia de las NEE de sus usuarios en las escuelas, por consecuencia 56 opinaron que son importantes, pero hay otras situaciones que son más determinantes en la prevalencia de las NEE, esto se observa cuando 16 trabajadores sociales la ubicaron en el tercer, 14 en el cuarto lugar y 18 más en la quinta posición, los restantes (8) ni siquiera la consideraron dentro de las cinco posiciones de importancia sugeridas.

A manera de conclusión de este apartado: las respuestas de los entrevistados sugieren que los factores familiares, en primer lugar, junto con las pedagógicos en segundo lugar, son las condiciones que más influyen en la prevalencia de las NEE en los niños (as) que atienden los

<sup>154</sup> Este fue uno de los 6 ítem que tuvo más respuestas no validas por parte de los entrevistados, 11 respuestas fueron eliminadas, y 3 personas no contestaron

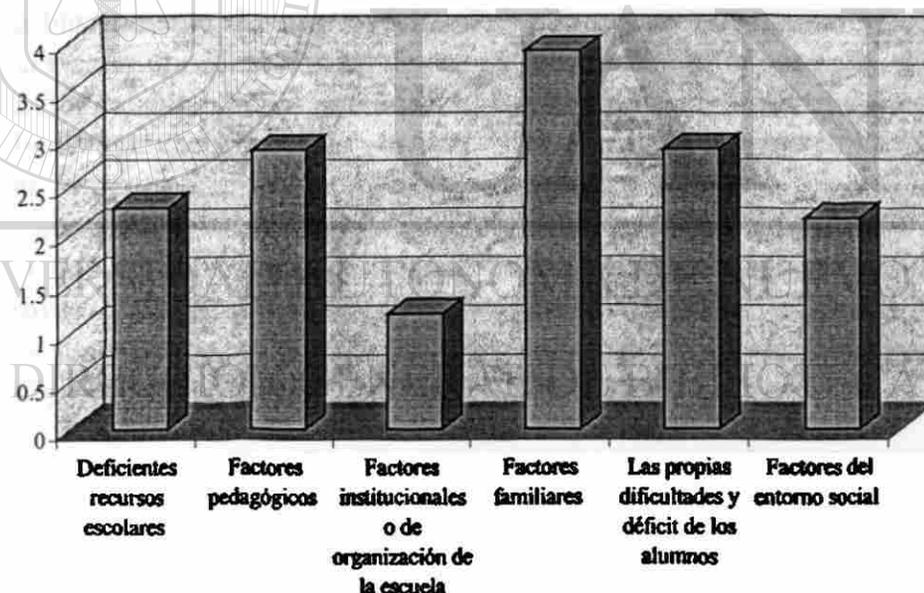
<sup>155</sup> Se recuerda que de seis situaciones planteadas únicamente cinco de ellas deberían ser seleccionadas, según el orden de importancia para el entrevistado.

<sup>156</sup> Véase marco teórico p 39.

trabajadores sociales en la escuela ordinaria. Los que menos influyen son los factores institucionales y los deficientes recursos escolares, incluidos en ellos los metodológicos. En cuanto a las otras condiciones: factores del entorno social y las propias dificultades y déficit de los alumnos, las opiniones se encuentran muy divididas, sobre todo en esta última condición en la que las respuestas de los entrevistados se observan distribuidas más o menos proporcionalmente en las cinco posiciones o lugares de importancia. Lo cual pudiera indicar por una lado que todavía se requiere trabajar en la sensibilización sobre las percepciones de la discapacidad y/o déficit y las NEE y por el otro, una actitud un poco tradicional en la medida en que se da poco peso a los factores del entorno y menos aún a los factores de la institución y o de organización de la escuela. Así de acuerdo a esta visión, por una lado la familia y por el otro los maestros (regulares) son los responsables directos de la aparición y prevalencia de las NEE, el foco de atención básicamente cambia de los factores inherentes al niño, como la discapacidad, a condiciones que presentan otros actores

La gráfica que sigue muestra el promedio de las respuestas obtenidas a esta pregunta, en ella se observan claramente las conclusiones anteriores, sobre todo para el caso de la condición que habla de las propias dificultades y déficit de los alumnos (as), la que hipotéticamente debería aparecer con una barra más pequeña, esto de acuerdo al modelo educativo vigente (Jiménez y Vilá, 1999; García y otros 2000; SEP, 2000a).

**Gráfica 9. Condiciones que influyen en la prevalencia de las NEE**



### 3.4. El modelo de intervención

Una de las principales pretensiones de este estudio era conocer si la práctica profesional del trabajador social en educación especial presentaba rasgos característicos de ciertos modelos de la intervención, todos ellos abordados ampliamente la literatura tanto de la disciplina de trabajo social, como por los referentes teóricos de educación especial<sup>157</sup> La premisa con la que se inició esta indagación fue que los propósitos, estrategias y acciones implementadas por este

<sup>157</sup> Véase marco teórico págs. 39-43 y 58.

profesional, e informadas vía el instrumento de recolección de datos, podrían catalogarse o tipificarse con claridad en un modelo de intervención. De algún modo se intentaba con esto observar si estos objetivos, estrategias y acciones coincidían con el modelo teórico-metodológico propuesto para la educación especial por diversos estudiosos en la materia y por los últimos referentes teórico- metodológicos también del trabajo social, quienes indican que la intervención en cualquier ámbito, debe orientarse en la actualidad bajo una modalidad más de tipo educativa o promocional y menos de tipo asistencial y correctiva (Ander Egg, 1985; Barbero, 1998; Blanco, s/f; González y otros, 1993; y Kisnerman, 1998; Molina y Romero, 2000a y 2000b, entre otros).

Sin embargo las respuestas obtenidas de los consultados, indican que en vez de que la intervención tenga rasgos claros de cierto modelo, ésta se encuentra influenciada por elementos encontrados en los diferentes modelos. Lo anterior se refleja claramente en los resultados de los principales indicadores propuestos para medir esta variable, tal es el caso de la naturaleza del objetivo o finalidad de la intervención, que arroja diferencias poco significativas, las que podrían ayudar en la definición del modelo de intervención. Los datos siguientes reflejan lo anterior, ya que muestran la variedad de respuestas ante este cuestionamiento<sup>158</sup>.

#### 3.4.1. Tipo o modalidad de intervención según su finalidad

La intervención puede ser preventiva, rehabilitatoria, asistencial o educativa o promocional<sup>159</sup>, ello dependerá básicamente de su propósito. Por ello en el instrumento se propusieron dos finalidades, para cada uno de estos modelos, en total ocho, el encuestado debería numerar, según su orden de prioridad dichas opciones. La hipótesis principal era que si los entrevistados elegirían un objetivo de cierto modelo – o tipo –, por ejemplo: preventivo, como prioritario en su intervención, por consecuencia también elegirían entre los prioritarios otro objetivo de este mismo tipo asignándole una mayor puntuación. Sin embargo la evidencia indica que esto no sucedió así, lo que se observa es que existe en las respuestas una mezcla de objetivos o finalidades provenientes de los diferentes modelos de atención, situación que trae como resultado que la suma de los puntajes de las respuestas se presenten con pocas diferencias en la mayoría de las opciones propuestas (véase gráfica 10).

No obstante lo anterior, sí se pueden visualizar algunos de las principales características del modelo de intervención que los trabajadores sociales desarrollan en las escuelas, como parte de su labor profesional, el que podríamos definir como una mezcla o combinación de los cuatro mencionados, aunque con ciertos rasgos particulares que sobresalen, como se verá a continuación.

Para una intervención básicamente *terapéutica o rehabilitatoria* fueron planteados dos tipos de objetivos:

<sup>158</sup> Importante resaltar que esta pregunta tuvo un porcentaje alto de respuestas no válidas, de tal forma que un 11 % de ellas tuvieron que eliminarse en virtud de que los consultados, la mayoría de las veces, repitieron el mismo número en las diferentes opciones, esto a pesar de lo detallado de las instrucciones, incluso se observaron varios casos en que se anotó un solo número en diferentes opciones, lo cual pudiera indicar que para algunas personas de este grupo no fue posible otorgar mayor o menor peso a las diferentes finalidades.

<sup>159</sup> Véase marco teórico págs 55-57 y a Molina y Romero (1999 y 2000).

1. Producir cierto cambio en el alumno (a) con NEE o en su familia, mediante el apoyo terapéutico para el manejo de las relaciones y de la comunicación.
2. Apoyar al alumno (a), prestando atención a sus características personales y evolutivas, así como a sus problemáticas que presenta.

Para poder señalar que la intervención tiene algunos rasgos del modelo rehabilitatorio, o correctivo, las respuestas de los consultados deberían mostrar una suma alta (o una media)<sup>160</sup>, dado que ellos decidieron elegir a estos dos objetivos como prioritarios o al menos entre los tres primeros lugares de prioridad (de los ocho), por consiguiente le otorgarían un puntaje alto a tal decisión, caso contrario sucedería si eligieran otros objetivos entre los de mayor relevancia, entonces la suma de las respuestas (y/o media) en comparación con la de las otras opciones, resultaría baja o menor.

Tal como lo muestra la gráfica 10 la suma de las respuestas a estas dos opciones es más alta que el resto, lo cual indica una tendencia a considerar la intervención con fines rehabilitatorios o correctivos. Importante resaltar que el segundo objetivo de este tipo obtuvo el puntaje más alto en las respuestas, en comparación con los siete restantes; es decir la mayoría de los trabajadores sociales (40 de 70) catalogan a este objetivo en los primeros tres lugares de prioridad en cuanto a las finalidades de su intervención, sólo 14 de los entrevistados lo hacen en las últimas tres posiciones.

Respecto al primer objetivo de este tipo – rehabilitatorio – se puede observar que la mayoría de los consultados lo ubican en posiciones intermedias en cuanto a prioridad en la intervención, otorgándoles las posiciones 4°, 5° y 6° de las 8 disponibles. No obstante la suma de los puntajes de las respuestas en estas dos opciones indican una intervención con rasgos terapéuticos más que asistenciales, preventivos o promocionales, de cualquier manera se examinarán con mayor detalle estas respuestas.

Para una intervención básicamente *asistencial* los objetivos propuestos fueron:

1. Resolver demandas inmediatas y/o urgentes de las familias, o de las escuelas, solucionando con lo disponible en ese momento.
2. Proveer a los alumnos (as) con NEE y/o sus familias de ciertos satisfactores o recursos institucionales o comunitarios.

Una práctica con fines asistenciales definitivamente privilegiaría estos objetivos. Por consecuencia, el grupo de estudio otorgaría los puntajes más altos a tales finalidades. En este caso sucede que no se observa una clara tendencia en las respuestas de los consultados por privilegiar estos objetivos, por ejemplo para el segundo objetivo de este tipo las respuestas se reparten casi proporcionalmente en todas las opciones (ocho). Así, mientras que para 24 trabajadores sociales esta finalidad está entre las tres principales en el orden de prioridad, para 25 está entre las tres últimas en el mismo orden, para el resto 20 el resto (20) se encuentra entre las posiciones intermedias (4° y 5° lugar). Situación casi similar sucede con el segundo

<sup>160</sup> Más que la suma de las respuestas se tomó en cuenta para el análisis la diferencia de media, dado que la mayoría de las preguntas cuentan con diferente cantidad de datos no válidos, por lo tanto tal comparación podría resultar menos válida.

objetivo de esta clase, sólo que fueron un poco menos (cinco) trabajadores sociales que le otorgaron menor prioridad a este propósito, mismos que aumentaron en la posición intermedia (25) para esta opción. Por otro lado, el puntaje promedio para estas respuestas indica que aún cuando no es una media baja, si lo es en comparación con el resto de los promedios para las demás respuestas, lo que se puede interpretar como que un buen número de trabajadores sociales en educación especial desarrollan un modelo de atención a las NEE, cuyas finalidades principales son de tipo asistencial.

Para una intervención básicamente *preventiva* fueron planteados las finalidades:

1. Prevenir y atender aquellas situaciones (familiares, escolares, comunales) que originan las NEE de los alumnos (as).
2. Contribuir a mejorar las condiciones, los recursos y la enseñanza de los centros escolares en general.

El menor puntaje conseguido en cuanto a los promedios de las respuestas, para cada finalidad – de los cuatro tipos – lo obtuvo un objetivo tipificado como preventivo de la presencia de NEE, en contraposición con otro objetivo tipificado dentro de este mismo modelo que obtuvo el puntaje más alto. Lo anterior confirma que dada las respuestas no es posible clasificar tampoco la intervención, al menos desde las finalidades, como básicamente preventiva, ya que si bien 32 trabajadores sociales incluyeron en sus respuestas un objetivo de este tipo como prioritario en la intervención, 48 seleccionaron otro objetivo de esta clase entre los tres de menor prioridad. Al no existir homogeneidad en las respuestas, únicamente se puede señalar que de acuerdo a las respuestas de los trabajadores sociales, la prevención, clave en el modelo educativo actual en la atención de las NEE en la escuela regular, no está considerada aún como prioritaria en la intervención<sup>161</sup>, ello a pesar de que un objetivo de este tipo haya obtenido uno de los puntajes más altos en las respuestas de los consultados, pues sumado con las del otro objetivo de este mismo tipo, da como resultado un puntaje bajo en comparación con la suma de los otros indicadores.

Definitivamente si se comparan tanto las sumas de las respuestas, como las medias de las mismas, los objetivos de tipo *promocional o educativo* aún no se encuentran entre los prioritarios en la intervención de los trabajadores sociales, los de tipo correctivo o aún asistencial se observan con mayor puntaje, aunque como ya se dijo la diferencia no es muy grande, lo que quiere decir nuevamente que la situación se encuentra dividida<sup>162</sup>, esto se observa en los siguientes resultados.

Para una intervención tipificada como *promocional o educativa* fueron planteadas las siguientes finalidades:

1. Producir cierto cambio en la escuela o en la comunidad que favorezcan el desarrollo educativo de los alumnos en general, y en particular de los alumnos que presentan NEE.

<sup>161</sup> Véase marco teórico págs 62 y 78.

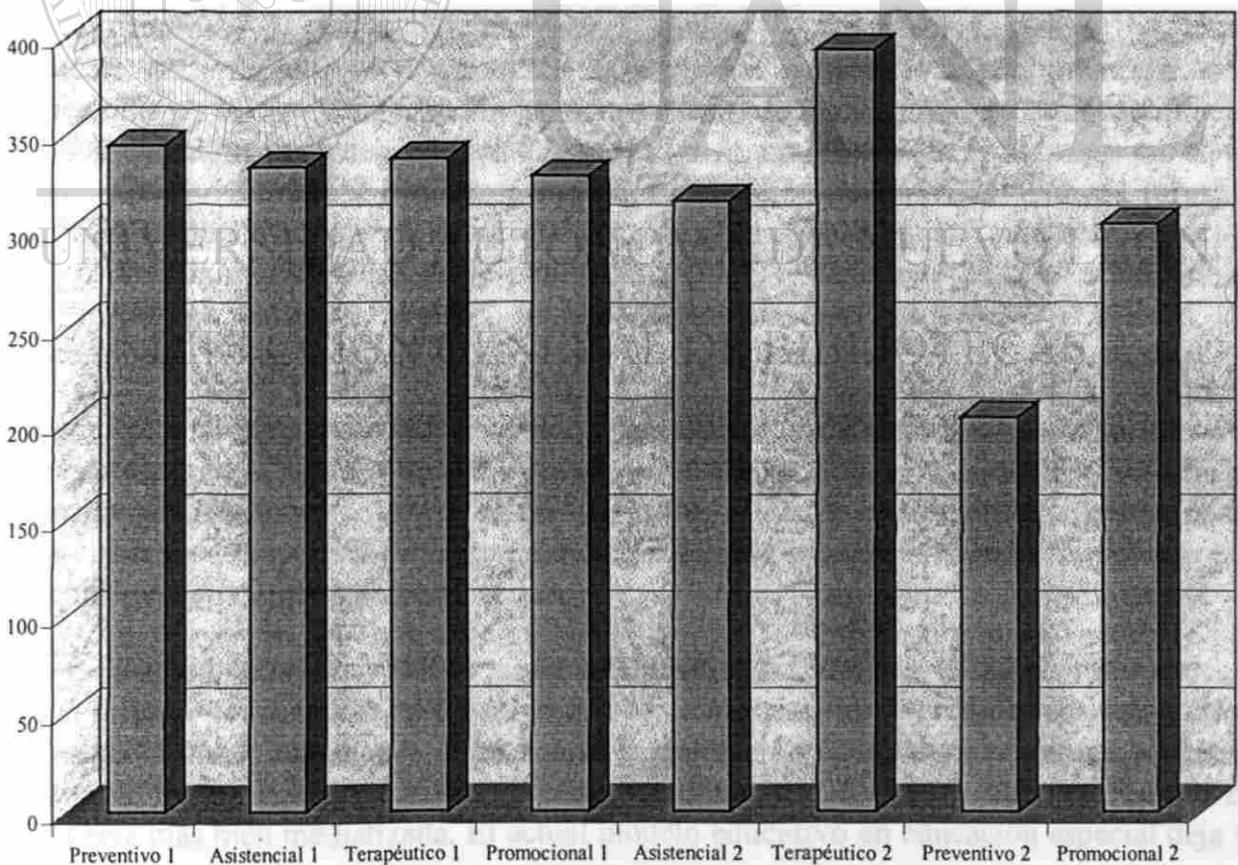
<sup>162</sup> También pudo deberse a que habiendo seleccionado ya un objetivo de cierto tipo, los consultados decidieran seleccionar otro totalmente diferente. Sin embargo los datos que se revisarán más adelante no aportan evidencia para corroborar esta suposición, más aún la contradicen ya que apoyan la preferencia por otros tipos de intervención.

**2. Trabajar en la formación, potenciación y participación de la familia, las escuela o la comunidad, a través del trabajo en grupos y el fortalecimiento de redes de apoyo.**

El primero consiguió 29 respuestas que lo ubican entre los tres principales en el orden de prioridad en la intervención, pero 33 lo hacen en los tres últimos lugares, únicamente 9 en las posiciones intermedias. Por otro lado el otro objetivo de este mismo tipo: logró 26 respuestas de trabajadores sociales que lo ubican entre los tres principales a la hora de definir la intervención, aunque se observa el fenómeno anterior cuando 26 respuestas indican que esta finalidad se encuentra entre las últimas en el orden de prioridad, las 19 restantes la ubican en una posición intermedia.

Se puede concluir que de acuerdo a la información presentada no existe homogeneidad en las respuestas de los consultados, esta condición resultada fundamental en la tarea de caracterizar la intervención en correspondencia a ciertas premisas incluidas en un modelo de actuación, no obstante se puede observar que sobresalen las respuestas que ubican a los objetivos de tipo terapéutico o correctivos como prioritarios y los de tipo preventivo como los que en menor medida se proponen alcanzar los trabajadores sociales en la atención de las NEE. Para las demás finalidades, socioeducativas o promocionales y asistenciales, los datos parecen indicar preferencias más o menos proporcionales (gráfica 10).

**Gráfica 10. Finalidad de la intervención**



### 3.4.2. **Ámbito preferente de intervención**

*El trabajo con los padres de familia, así como la familia en general, de aquellos niños (as) que presentan NEE, constituye el ámbito preferente de intervención del grupo de 80 trabajadores (as) sociales que labora en diferentes USAER de la zona metropolitana de Monterrey. Dicha atención según identificaron los consultados, se proporciona principalmente de manera individual (o personal) y directa. La atención grupal - con las familias -, no está entre el tipo de atención elegida por estos profesionistas de acuerdo con los resultados observados.*

De acuerdo a las opiniones de los trabajadores sociales sobre el tema, la *atención directa e individual de los alumnos* con alguna NEE se distingue, después de la atención con los padres de familia, de los otros tipos de intervención, en oposición con la intervención de estos mismos alumnos pero en sus grupos escolares de referencia. No obstante lo anterior, los datos muestran que ninguno de los consultados descarta por completo el terreno grupal como espacio o ámbito de intervención, únicamente 15 de ellos aceptan que en este espacio: el grupo escolar, intervienen “muy poco”, 36 lo hacen “regularmente” y 28 “casi siempre”.

Por otro lado la intervención directamente con los *maestros* de las escuelas todavía no figura como una de las acciones preferidas por los trabajadores sociales consultados, Aunque esta opción obtuvo un puntaje bajo en comparación con las anteriores esto no significa que la preferencia por este ámbito esté totalmente descartada, ya que 31 profesionales reconocieron atender “casi siempre” esta esfera de intervención, y únicamente 14 profesionales admitieron interesarse, “muy poco” en este ámbito – maestros – de acción.

Finalmente los *grupos u organizaciones* que pueden apoyar en algún momento en la superación de las NEE y la integración (social y laboral) de los alumnos, no es un ámbito en el que los trabajadores sociales acepten intervenir, o al menos no es un espacio en el que prefieran hacerlo. Entre los siete espacios de intervención presentados alumnos (grupal o individual), padres (grupal o individual), familias, maestros y organizaciones o redes de apoyo, ésta es la que menos puntaje obtuvo ya que 16 trabajadores sociales señalaron que nunca intervienen en estos espacios, 36 más aceptan hacerlo “muy poco” y 10 más “casi siempre”.

Se puede concluir este apartado diciendo que este grupo de trabajadores sociales interviene preferentemente en el ámbito familiar y directamente con el alumno (a) con NEE, mayormente la atención es individual y directa en las dos esferas, lo grupal es considerado una opción menos viable para la intervención, menos aún la actuación en la esfera comunitaria a través de la vinculación con grupos y redes de apoyo.

Como fue revisado en el apartado de marco teórico de este trabajo los trabajadores sociales así como el resto de los miembros del equipo, pueden elegir entre un tipo de intervención directa o inmediata sobre el alumno o bien actuar preferentemente sobre los agentes educativos (maestros) u otros agentes sociales (padres, comunidad), con lo cual la intervención sobre el alumno será más bien mediatizada. El actual modelo educativo en educación especial deja ver

la preferencia por la intervención en estas dos últimas esferas, aunque insiste también en una actuación “equilibrada”<sup>163</sup>.

### 3.4.3. Principales estrategias técnico-metodológicas de intervención

La observación sistemática y la entrevista constituyen definitivamente los principales métodos de intervención del trabajador social al intervenir con las NEE. Respecto al primero 67% de los consultados señalaron que lo utilizan casi siempre durante la intervención, 26 % lo hace regularmente y sólo 6.3 % muy poco. Por otro lado, para, 81 % de los trabajadores sociales la entrevista constituye el otro procedimiento privilegiado en la intervención, ya que casi siempre la utiliza, únicamente un 19 % aplica este método regularmente en el desarrollo de su labor al interior de las escuelas primarias. Por otra parte el análisis y el estudio de caso constituye el tercer proceso más importante que implementan estos profesionales, 90 % de ellos lo hace regularmente o casi siempre. Le siguen en orden de frecuencia los enlaces interinstitucionales, aunque es el procedimiento que 16 % de trabajadores sociales aún desarrollan “muy poco”.

Los tres procesos metodológicos y/o técnicos que los trabajadores sociales consideran implementar en menor medida al momento de la intervención fueron: la aplicación de instrumentos y escalas de medición, técnicas didácticas y ejercicios grupales y por último revisión de fuentes documentales y bibliográficas. El primero de estos sobresale en comparación con los otros dos en el sentido de que si bien los tres obtuvieron bajos puntajes en las respuestas de los entrevistados, las de este indicador son las más altas de los tres. Por ejemplo 66 % de los consultados afirman aplicar casi siempre y regularmente instrumentos y/o escalas de medición durante el desempeño de su intervención, el 34% hace esta tarea muy poco y el resto 7.6% nunca (gráfica 11).

La revisión de fuentes documentales y bibliográficas no constituye una práctica habitual entre este grupo de trabajadores sociales, esto se observa cuando aproximadamente la mitad de ellos indicó nunca hacer uso de este recurso. Situación similar sucede con la implementación de técnicas didácticas y ejercicios grupales, que es otra de las acciones poco favorecidas en la intervención por estos profesionales, quienes casi la mitad de ellos nunca (40 %) o muy poco (5.2%) implementan estos procedimientos, esto parece concordar con las respuestas ante otras temáticas en el sentido de que existe poca – o menos – preferencia por las actividades o intervenciones de tipo grupal<sup>164</sup> (véase página anterior).

Sobresale la respuesta – o mejor dicho la no respuesta – de los 80 consultados en el sentido que únicamente 4 de ellos mencionaron un método o un procedimiento diferente a los propuestos (aún cuando había espacio para hacerlo), ellos señalaron a las visitas domiciliarias como el método que empleaban casi siempre en la intervención.<sup>165</sup> Lo anterior puede reflejar, entre otras cosas, por un lado las pocas opciones que visualizan los trabajadores sociales al

<sup>163</sup> Véase marco teórico págs 50-56.

<sup>164</sup> Lo cual no afirma que no se deseen realizar, sino que simplemente se privilegie otro tipo de actividades en la intervención, ello debido a diferentes causas y circunstancias.

<sup>165</sup> En este estudio se concibe a la visita domiciliaria como entrevista. Probablemente al señalar la entrevista por parte de la mayoría de las consultadas éstas lo hicieron contemplando también la visita domiciliaria por otro lado, se sabe por entrevistas directas con diferentes trabajadoras sociales (y otro personal) que la visita domiciliaria sigue siendo el procedimiento que parece caracterizar a las trabajadoras sociales en este nivel educativo. Ver pág 119-124.

asumir su quehacer y por el otro cierta dificultad para abstraer los procesos que caracterizan al trabajo social<sup>166</sup>. Las siguientes respuestas parecen plantear esta problemática:

0.2/C92/28/2/ Primero que nada no reconocen los maestros nuestro trabajo; porque piensan que nada más tenemos que hacer Visitas Domiciliarias y a veces te lo exigen; también falta más comunicación a veces me involucro más en cuestiones...

7.2/C7/42/17/ En el sistema transferido el nivel es técnico en cuestión de la práctica lo realizó de acuerdo a la formación que me dieron, el nivel es más práctico que teórico.

7.2/C9/41/1/ Es interesante y satisfactorio colaborar con los maestros para la atención con los niños sobre todo con las entrevistas a padres, y poder guiar o canalizar para un mejor apoyo médico.

Por otro lado los tres primeros procedimientos elegidos por los trabajadores sociales en la intervención – observación, entrevista y estudio de caso – básicamente forman parte de los procesos de evaluación, por lo que estos resultados aportan más evidencia para afirmar que una parte considerable del quehacer de los trabajadores sociales actualmente en este campo, está muy dirigida a desarrollar actividades de tipo evaluativo.

**Gráfica 11. Método de Intervención**



<sup>166</sup> Sin contar la poca iniciativa y disposición para realizar este tipo de tareas ya que en casi todas las preguntas sucedió lo mismo, sin embargo en ésta se suponía que se iban a obtener otras respuestas, debido principalmente a que eran relativamente pocas las opciones.

### 3.4.4. Nivel y tipo de relación que se establece para la intervención

Ya en otro momento de este trabajo se abordó ampliamente la relevancia de la relación entre los diversos actores que participan en los espacios escolares, aquí solo resta decir que ella, de acuerdo a las premisas del modelo educativo vigente, debe ser asumida como una prioridad en los centros escolares a fin de propiciar respuestas efectivas ante las NEE de los alumnos (as). Ciertamente, el apoyo tiene su fundamento en un trabajo colaborativo, él es la principal estrategia para la intervención<sup>167</sup>, por ello resulta importante conocer cómo perciben los trabajadores sociales las relaciones que se instituyen en estos espacios educativos.

La relación que este grupo de trabajadores sociales mantiene con los sujetos de su intervención – maestros, padres, alumnos – y con el equipo de trabajo, de acuerdo con la información que ellos mismos proporcionaron se acerca más a ser de tipo horizontal que vertical, al menos es lo que se puede interpretar a partir de estos primeros resultados. La mayoría de los consultados coincidieron en señalar que casi siempre o regularmente se presentan situaciones que pueden indicar relaciones simétricas y de colaboración al interior de los centros escolares<sup>168</sup>, mismas que favorecen la intervención. Estos resultados se muestran a continuación.

De acuerdo con la percepción de los consultados existe un *alto grado de igualdad y autonomía entre los integrantes del equipo de trabajo*. Esta condición fue la que obtuvo mayor puntaje de las propuestas para medir el tipo de relación que los trabajadores sociales perciben que existe entre los diversos actores que interactúan en los espacios escolares. Así, un 62.3 % de los encuestados opina que esta situación se presenta casi siempre en su centro de trabajo, 31.2 % indica que al menos más del 50 % de las veces se observa este hecho, únicamente un 6.5% de los consultados mencionó que tal situación se presenta poco.

*La definición en conjunto del proceso de evaluación e intervención de las NEE de los alumnos (as) fue, junto con la anterior, una de las condiciones que los entrevistados reconocieron se presenta en mayor medida en los centros escolares en donde laboran, al menos así lo perciben la mayoría de los consultados, quienes en un 52 % observaron que esta situación se presenta casi siempre, para un 40 % esta condición se da regularmente, finalmente solo un 5 % señaló observarla muy poco.*

Por otro lado, de acuerdo a la información proporcionada por los consultados, la *participación, la implicación y la corresponsabilidad* son cualidades que están presentes entre el personal de las escuelas ordinarias y los integrantes de la USAER en donde laboran estos profesionistas. La medida en que se presentan estas condiciones en los centros de trabajo, son similares a las observadas para la condición anterior.

Otra de las situaciones que este grupo de trabajadores sociales identifica que se presenta en buena medida en los centros escolares es el *establecimiento en conjunto de indicadores y procedimientos de evaluación*, tanto de las NEE como de las acciones implementadas. Así lo perciben un 47 % de los consultados quienes señalan que esta situación se da casi siempre en

<sup>167</sup> Véase marco teórico págs. 58 y 59.

<sup>168</sup> Por ello el puntaje promedio para medir esta variable resulta muy alto en todos los indicadores, de hecho son algunos de los más altos entre todos los demás indicadores para otras variables.

sus escuelas, un 40 % indicó que ésta se manifiesta de manera regular, y nuevamente solo un 5 % anotó que ella se presenta muy poco en su lugar de trabajo<sup>169</sup>.

Como se observa, las respuestas de los entrevistados ante estos indicadores, que reflejan una relación de tipo colaborativa y horizontal son favorables, por ello la suma total del puntaje asignado a cada una de ellas es alto, así como el puntaje promedio (véase gráfica 12). Sin embargo, existen condiciones (indicadores) en los que se observan puntajes relativamente menores en comparación con las demás de este mismo grupo. Así, se puede observar por ejemplo, que la *definición en conjunto de las necesidades de cambio y mejora de la escuela* es la condición que resultó menos favorecida en la respuesta de los consultados, quienes en un 40 % reconocen que tal condición no se da en sus centros escolares, un 24 % percibe lo contrario y un 34 % manifiesta reconocer esta situación de manera regular en los centros educativos.

*El alto grado de autonomía, del equipo de trabajo para la toma de decisiones y la implementación de acciones*, le sigue a la condición anterior en el sentido que fue una de las situaciones en las que existe menos consenso entre los entrevistados en cuanto a si se presenta o no (y en qué medida) en las USAER; así, un 17 % de los consultados dijo no observar esta situación, en oposición con un 38 % que reconoció si hacerlo, el resto 45 % anotó que este tipo de circunstancia se presenta de manera regular (más del 50 % de las veces) al interior de los centros escolares que atienden.

Finalmente los entrevistados manifestaron que ellos percibían una relación de *participación, implicación y corresponsabilidad* en los padres de familia, aunque esta situación según anotaron, se presenta en diferente medida, así, un 13 % de los consultados la identifica muy poco en sus escuelas, un 46.5% regularmente y un 40 % casi siempre<sup>170</sup>.

Como conclusión: de acuerdo a las opiniones de los encuestados, el tipo de relación que se presenta en los centros escolares en donde laboraba este profesionista al momento del estudio, es favorable para la atención de las NEE. Las respuestas obtenidas indican que la relación, entre maestros (de la escuela regular), padres, alumnos y equipo de trabajo, en buena medida es de colaboración y responsabilidad, situaciones que favorecen el trabajo en equipo (gráfica 12). Las siguientes respuestas parecen ser de los consultados que tienen esta percepción.

8/C11/42/20/ Como parte del equipo paraprofesor comunicación trabajo social tiene un lugar igual de importancia que el psicólogo, maestro de comunicación y maestro de apoyo. Por lo tanto, en educación especial si se realiza un trabajo multidisciplinario.

8/C54/30/2/ Generalmente el papel desempeñado por el trabajador social está más encaminado a canalizaciones, entrevista a padres y dar respuesta a problemas inmediatos teniendo poca intervención en la realización de programas individuales (más encaminado al trabajo con padres de alumnos con n.e.e) sin embargo ahora con el nuevo programa de Integración Educativa de Calidad se promueve un mayor trabajo en equipo para la toma de decisiones y programas para los alumnos con n.e.e.

No obstante un campo en donde se trabaja menos es en la definición en conjunto de las necesidades de cambio y mejora de las escuelas, esto aporta evidencias en cuanto a la

<sup>169</sup> Convendría preguntarse si en este trabajo de tipo colaborativo, se está incluyendo al maestro regular o si se contestó pensando únicamente en los equipos de trabajo de las Unidades de Apoyo.

<sup>170</sup> Aunque estos resultados no concuerdan con otros que se detallarán más adelante.

definición de las características del modelo de intervención<sup>171</sup>. Otra situación en donde se observan menor consenso entre los entrevistados es la relacionada con la medida en que los padres de familia se implican y participan en el trabajo, ya que para un 13% estas condiciones se presentan de muy poco en sus centros escolares, esta situación se corrobora más adelante.

**Gáfica 12. Tipo de relación que se establece para la intervención**



<sup>171</sup> El cual parece que privilegia menos el trabajo con toda la escuela y más el trabajo con personas específicas.

### *Nivel de participación de los padres y los usuarios*

A partir de los resultados derivados de las opiniones de los trabajadores sociales consultados, se puede afirmar que el nivel de involucramiento y participación de los alumnos (as) y sus padres en la intervención y atención de las NEE es regular, esto es: no hay una total participación, pero tampoco existe un total distanciamiento por parte de la mayoría de los alumnos (as) y padres de familia con los cuales intervienen estos profesionales.

De los cinco indicadores que evaluaron esta variable los dos primeros son aseveraciones que indican una participación deficiente y pobre por parte de los usuarios y sus padres, los tres restantes indican un grado de involucramiento favorable e importante por parte de ellos mismos, situación que de acuerdo al modelo educativo actual en educación especial es fundamental en la intervención.

De acuerdo con lo anterior, hay cierta evidencia que permite pensar que no hay claridad en cuanto al grado de involucramiento de los padres ya que algunos consultados contestaron en los indicadores de participación pobre una respuesta con alto puntaje, del mismo modo lo hicieron en indicadores de participación positiva, lo cual puede indicar que para algunos consultados las preguntas no fueron claras o no percibieron que algunas respuestas eran mutuamente excluyentes, en otras palabras no podían contestar que generalmente o casi siempre los padres solo son depositarios o receptores del servicio de educación especial y en el mismo grado decir que participan activamente en la planeación, discusión y toma de decisiones. Es por esta razón que en la comparación de los promedios de las respuestas de cada indicador, estas se observan con muy pocas diferencias, situación que obliga a examinarlas por separado.

Los siguientes resultados confirman el señalamiento de que la participación y grado de involucramiento de los padres en las actividades de la escuela (y por lo tanto del equipo de apoyo y del trabajador social) para la superación de las NEE, de acuerdo a los consultados, no es uniforme en todos los casos y tampoco se presenta en alto grado, por ejemplo para un 65 % de los interrogados, los niños con NEE y sus padres regularmente solo actúan *como depositarios o receptores del servicio* que les brinda educación especial, un 76.6 % opina que los padres – regularmente y casi siempre – *sólo participan proporcionando información del niño y sus circunstancias*, también un porcentaje alto (41 %), de trabajadores sociales considera que regularmente los padres *participan obligadamente y a regañadientes en las actividades que se les solicitan*, en contraposición con aquellos que opinan que esta situación nunca (18.2 %) y muy poco (40.3%) se presenta en los alumnos (as) y padres que atiende.

Aunque lo anterior refleja la opinión de un poco más de la mitad de trabajadores sociales no son datos muy alentadores, ya que el grado de involucramiento, sobre todo de los padres, puede darse únicamente a nivel de ejecutores de las diversas acciones programadas por el equipo, o en su caso por el trabajador social, esto puede observarse cuando se advierten las respuestas de los consultados en relación a *con qué frecuencia se involucran los padres en la discusión, evaluación y toma de decisiones*, con el equipo de apoyo de la USAER, aproximadamente la mitad de los entrevistados coinciden en señalar que esta población aún no se involucra en esta tarea, en correspondencia sólo un 17.7% señaló que los padres toman casi siempre parte activa en estos procesos.

En síntesis, se puede señalar que únicamente una proporción reducida (de un 17% a un 20 %) de trabajadores sociales, observa que los padres con los que se ve involucrado en la intervención participan plenamente tanto en la ejecución de actividades como en la planeación y la toma de decisiones. Existe también otra proporción de entrevistados (del 25 al 30%) que perciben que los padres se involucran regularmente en estos dos tipos de acciones, sin embargo como se observa, es un grupo todavía muy pequeño de profesionales que perciben estas situaciones al interior de los centros escolares.

Por otro lado si se comparan las medias de los puntajes obtenidos en las respuestas de los consultados se puede confirmar lo señalado, ya que se advierte que la condición más alta (en promedio de las respuestas) es una aseveración de tipo negativo, es decir aquella que indica que los padres mayormente se implican sólo proporcionando información relevante sobre el niño y sus circunstancias. Situación crítica que puede confirmar que todavía los padres no tienen un lugar preponderante en el trabajo conjunto para la atención de las NEE<sup>172</sup>, ello de acuerdo a estos datos reportados por los trabajadores sociales que laboran en diferentes USAER de la zona Metropolitana de Monterrey, y que insta a reflexionar sobre estos aspectos<sup>173</sup>

### 3.4.5. La participación y grado de involucramiento en las diversos grupos escolares

En educación, dice la SEP, el asunto más importante tiene que ver con las interrelaciones humanas, pero además, en educación especial este tema cobra particular relevancia. El proceso de integración de las personas con discapacidad a la escuela regular y a la vida social, así como la superación de las NEE de todo aquellos que no tienen discapacidad, no es tarea de una sola persona, es una labor que implica la participación organizada de diferentes actores (GEDGO, 1997), por ello es necesario el trabajo en conjunto y la potencialización de los diversos grupos escolares (conformados por: padres, alumnos, maestros, directivos, administradores), es necesario por tanto considerar los problemas y necesidades más allá de la enseñanza de los contenidos, solamente de esta manera se podrá incidir en la institución escolar, principal prioridad de los equipos de apoyo a la educación (SEP:2000a).

La opinión que tiene el grupo de trabajadores sociales que labora en 80 USAER de la zona metropolitana de Monterrey respecto a la trascendencia de su participación en los diversos grupos que se organizan y se desarrollan al interior de las instituciones escolares es favorable, ya que al menos casi  $\frac{3}{4}$  partes ellos considera que su participación en estos colectivos es importante, aunque hay menos coincidencia en cuanto a quiénes efectivamente se involucran en sus actividades, ello se reflejará en los siguientes resultados.

*El Consejo Técnico (CT) de la USAER sobresale entre todos lo grupos propuestos, como aquel colectivo en el que la mayoría (91.1 %) de los encuestados coincide en que su participación es muy relevante, pero además como aquel en el que la mayoría (83.3%) también se involucra*

<sup>172</sup> Puede que predomine en la atención el modelo del "experto". Habría que buscar más evidencias para corroborar esta premisa. Dicho modelo sugiere que son los profesionales quienes toman las decisiones, seleccionan la información que creen importantes para los padres y, así mismo, solicitan a éstos sólo aquella que consideran necesaria, en ese sentido los padres son tomados en cuenta sólo en la medida en que son necesarios para llevar a cabo instrucciones dadas por lo profesionales en relación con sus objetivos (Cunningham y Davis, 1995).

<sup>173</sup> Obliga a repensar en formas alternativas de trabajo, dado que se puede estar consciente de la importancia de la participación de los padres y los usuarios, pero tener serios problemas para lograrla.

generalmente en sus actividades<sup>174</sup>. Por otro lado, *el Consejo Técnico Escolar (CTE) de las escuelas ordinarias*, es otro de los grupos en el que existe también por parte de la generalidad (71.7%) de los entrevistados, conciencia de la importancia de su participación, no obstante, únicamente un 20.3 % de los que hacen este reconocimiento participan en estos grupos de manera regular, los demás (52 %) dicen no involucrarse por las diversas circunstancias del servicio que prestan (frecuentemente falta de tiempo), por otro lado hay un grupo (20.3 %) que opina que su participación al interior de estos colectivos puede ser algo relevante y que se involucra algunas veces en sus actividades, y finalmente también hay un grupo reducido (8%) de trabajadores sociales que opinan no involucrarse.

*La Sociedad de Padres de Familia y el Consejo de Participación Social*, son dos grupos en los que los trabajadores sociales de estas 80 Unidades de Apoyo se involucran menos que en los anteriores, como parte de la intervención al interior de los centros escolares, en correspondencia, perciben también como menos importante su participación en ellos. Así, para el caso del Consejo Escolar aún cuando 64 % de los consultados considera muy relevante su participación, únicamente un 16 % de ellos se interesa de manera regular en él, el resto 48 % lo hace menos por las circunstancias del servicio (de apoyo) y un 23 % ni siquiera considera relevante su participación en él, por lo que no se interviene en ninguna de sus actividades.

Algo similar a lo anterior sucede con la Sociedad de Padres de Familia de las Escuelas, en donde un 65.4 % de trabajadores sociales reconoce la importancia de su participación, sin embargo un 54.7 de los que hacen este reconocimiento no se involucra en sus actividades, en correspondencia, únicamente un 10.7 % participa de manera regular, aunque una proporción similar plantea reconocer algo de relevancia en su intervención, por lo que trabaja con ella sólo algunas veces, finalmente, más de un cuarto de la población entrevistada reconoce como no importante su intervención en este grupo.

Finalmente *los equipos que se forman para llevar a cabo diversas comisiones y tareas* para el funcionamiento de los centros escolares, constituyen otros de los colectivos en los que pueden verse involucrados los trabajadores sociales, como parte del personal que labora en las escuelas. Similar a los resultados anteriores, un 60 % de los consultados reconoció que su contribución en estos grupos era importante, aunque nuevamente la medida de los que opinan participar realmente es diferente, ya que únicamente un 20 % de este grupo de entrevistados dijo colaborar de manera frecuente en estas comisiones, aunque sobresale el dato que muestra que 26 % del total de encuestados lo hace algunas veces, a pesar de no estar convencido totalmente de la importancia de su trabajo en ellas.

En resumen: para un poco más de la mitad de los trabajadores sociales consultados resulta importante la participación y el involucramiento en los diversos grupos escolares, no obstante el trabajo efectivo con ellos varía a pesar de este reconocimiento. A excepción del CT de la USAER, que es el grupo en el que los trabajadores sociales participan más y están más concientes de la importancia de su intervención, en los demás grupos escolares, como el CTE y las comisiones escolares, aproximadamente sólo un 20 % de los consultados colabora regularmente en ellos. Por otro lado el involucramiento en los Consejos de Participación

<sup>174</sup> Mientras que un 28 % todavía lo hace sólo algunas veces y un 8 % definitivamente no participa.

Social y en la Sociedad de Padres de Familia es menor que en cualquier otro grupo (a pesar como ya se dijo de que un buena parte de los entrevistados reconoce su importancia).

Todo lo anterior lleva a pensar que la intervención sigue centrada en la participación del docente como principal actor en la atención de las NEE, o en las familias por separado, ello dado que existe si bien un cierto reconocimiento por parte de un buen grupo de trabajadores sociales a la intervención con todos los grupos escolares, existe también una participación muy limitada en ellos. Ello indica por un lado, que definitivamente en la intervención, la relación con estos grupos (principalmente de padres y miembros de la comunidad) no están contemplada, o esta poco contemplada, y por el otro, que tal vez convendría preguntarse si efectivamente funcionan en los centros escolares, de cualquier manera lo que si se puede observar es que independientemente de lo que esté pasando la relación con estos grupos (a excepción del CT de la USAER que pareciera sí funcionar) es vista como poco importante por la modalidad<sup>175</sup>.

### 3.4.6. El trabajo colegiado

Los datos siguientes refuerzan las conclusiones anteriores, en el sentido de que existe conciencia por parte del trabajador social de la importancia de su participación en las diversas tareas escolares, sin embargo el grado de involucramiento en ellas varia no obstante este reconocimiento. Así, la mayoría de los consultados coinciden en afirmar que su participación en los diferentes proyectos que se plantean de manera colectiva para la satisfacción de las necesidades de los centros o de un alumno (a) en particular, es muy importante, sin embargo una proporción entre el 60 y el 70 % de estos profesionales es la que participa de manera regular, por ejemplo en la formulación e implementación del proyecto escolar y del proyecto curricular de centro, el resto a pesar de este reconocimiento, plantea no verse involucrado en estas tareas por las propias condiciones del servicio que brinda.

Por otro lado, el 90 % de los consultados opinan que es muy relevante su participación en la formulación y seguimiento del documento de adecuaciones individuales de un alumno (DIAC), aunque también como en el caso anterior únicamente participan de manera regular un 76 % de esta proporción, el porcentaje restante considera que su participación es algo relevante por lo que solo se involucra algunas veces en esta tarea.

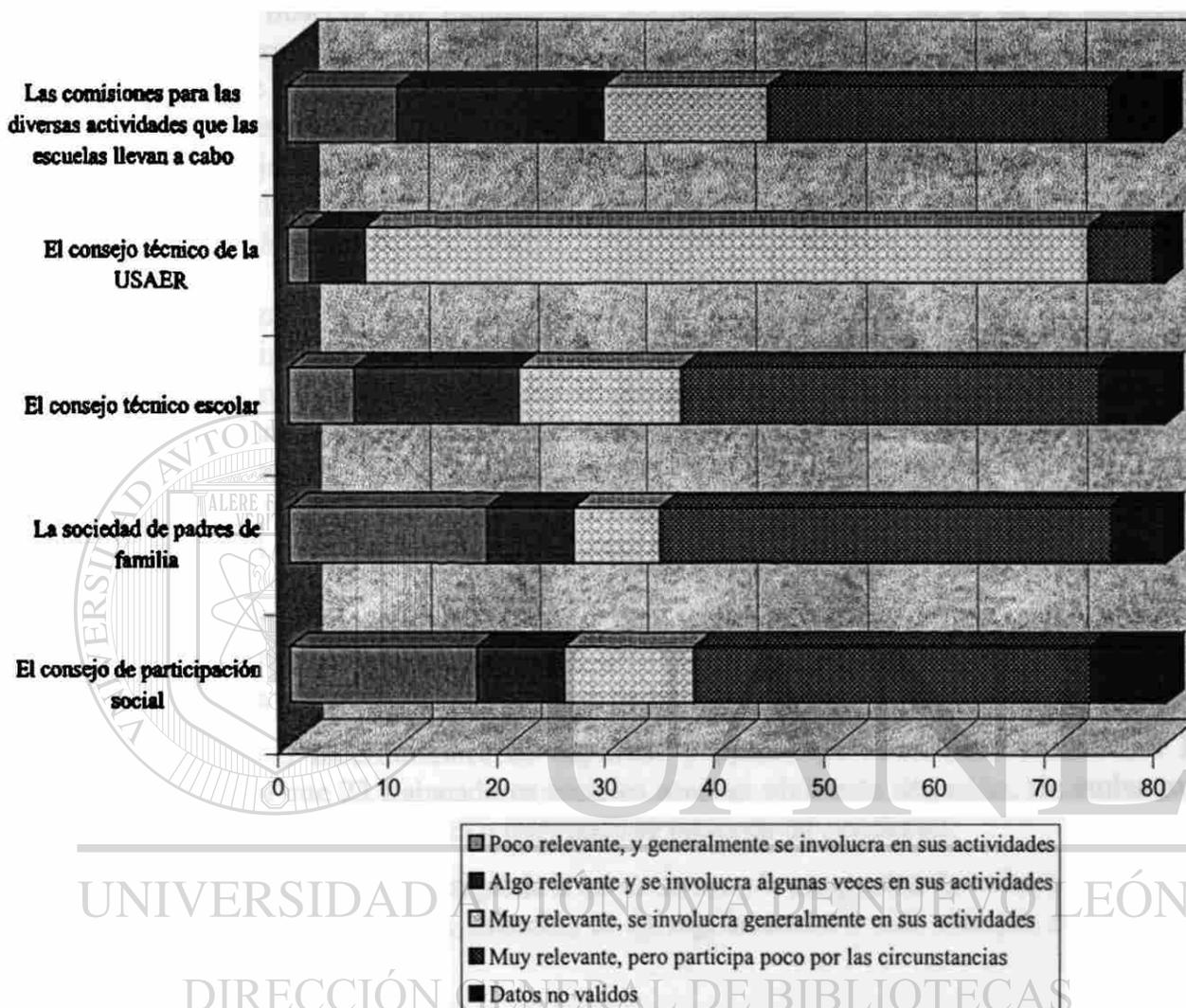
El 80 % de los trabajadores sociales opina que es muy importante su participación en la formulación de la impresión diagnóstica de un alumno (a) y la planeación de manera colectiva, aunque un 14 % no participa de manera frecuente en estas actividades. Únicamente 5 trabajadores sociales dijeron participar algunas veces en ellas, dado que consideran algo relevante su participación.

En síntesis, se puede decir que existe un reconocimiento generalizado de la importancia de la labor del trabajador social en este tipo de tareas, bajo la modalidad de trabajo en equipo sin embargo, aproximadamente un cuarto de la población consultada no participa de manera

<sup>175</sup> En función de que la participación en estos grupos, al menos por estos profesionales, es limitada por dos razones principalmente 1) no se considera importante y 2) se considera importante pero no se puede participar por las diversas circunstancias del servicio que se presta.

regular en éstas, no obstante ello se puede explicar por algunas situaciones que se verán en el siguiente apartado.

**Gráfica 13. Participación en los diversos grupos escolares**



### 3.5. Limitantes en el ejercicio profesional

Las principales limitantes que los trabajadores sociales consultados identifican para el cumplimiento del objetivo profesional son:

1. Las familias no están dispuestas a implicarse y a colaborar con la educación de sus hijos y/o con la labor del propio trabajador social.
2. Existe una cantidad excesiva de alumnos que atender, esto propicia una sobrecarga de actividades y/o dispersión de la acción.
3. La actuación del trabajador social está muy enfocada a lo que otros demandan o solicitan.

El orden en que se presentan estas restricciones surge de acuerdo a los resultados obtenidos mediante el procedimiento de comparación de los promedios de las respuestas de los

El orden en que se presentan estas restricciones surge de acuerdo a los resultados obtenidos mediante el procedimiento de comparación de los promedios de las respuestas de los consultados para cada ítem que abarca esta variable. Aunque se pudo observar que las diferencias en estos promedios no son muy grandes, lo anterior como resultado de que las respuestas de los trabajadores sociales están distribuidas en todas las opciones de la escala presentada. Así, se observa por ejemplo que aproximadamente la mitad de la población contesta en un extremo (nunca y muy poco) y la otra mitad en el otro (regularmente y casi siempre), esto puede interpretarse, por un lado, que las mismas condiciones que afectan a un grupo de trabajadores sociales en mayor medida, para otro grupo son menos relevantes como limitantes para el ejercicio profesional. De cualquier manera lo se puede observar es que efectivamente y en diferente medida o grado los trabajadores sociales están enfrentando una variedad de problemáticas.

No obstante la situación anterior, se pueden observar pequeñas diferencias, por ejemplo para las tres limitantes principales identificadas, se observa que más del 60 % de los consultados en los tres casos opinan que estas situaciones se presentan regularmente o casi siempre en sus centros escolares, aunque este porcentaje no rebasa el 66 %<sup>176</sup> si puede ayudar a establecer una diferencia con respecto a los demás situaciones planteadas. Las tres situaciones que menor puntaje obtuvieron, y que por consecuencia con las que menos se enfrentan la mayoría de los trabajadores sociales en sus ámbitos laborales son:

1. Poco seguimiento y evaluación de sus acciones por parte de la dirección o coordinación. Aunque 22 personas señalan que regularmente y casi siempre se presenta esta condición en su ambiente de trabajo<sup>177</sup>.
2. Indefinición o incertidumbre de objetivos y funciones. Resultados similares a los anteriores ya que 23 trabajadores sociales aceptan vivir esta situación, sin embargo la mayoría (52) dice que nunca o muy poco se presenta tal condición.
3. El carácter no prioritario asignado a las acciones y/o programas de trabajo social. Para 30 trabajadores social esta situación se da regularmente o casi siempre al interior de sus centros de trabajo.

#### DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Por otro lado existen otras condiciones que se presentan en los centros de trabajo que aunque no figuran entre las consideradas por los consultados como principales, si reflejan cuestiones importantes, por ejemplo:

- Un 43.4 % de los consultados considera que los programas que implementa la SE y que involucran la intervención del trabajador social no son pertinentes y no atienden la mayoría de las veces las necesidades reales de los usuarios.
- Porcentaje un poco más alto que el anterior (52.6 %) de trabajadores sociales cree que una de las situaciones principales que limitan el cumplimiento de su propósito es que los maestros regularmente no están dispuestos a colaborar.

<sup>176</sup> Que lo obtuvo la primera situación de las presentadas.

<sup>177</sup> Casualmente esta condición – de todas las del grupo – fue la que tuvo mas porcentaje de no respuestas (8.8%) por parte de los entrevistados, y la que más respuestas tuvo (27%) en el sentido de que es una condición que nunca se presenta en los centros de trabajo.

- Un 47.5% que la falta – o inadecuación– de infraestructura, equipo y/o recursos limita el logro de la tarea profesional al interior de la USAER o de los centros escolares.
- Y finalmente hay quienes opinan (un 40 % ) que la burocratización excesiva y/o falta de una estructura adecuada regularmente y casi siempre limitan el cumplimiento de su labor.

Ante este panorama poco alentador se puede concluir que el trabajo social enfrenta en este campo de intervención graves limitantes, al menos ésta es la percepción de este profesional pues como se observa es grande el número de consultados que señalan que ellas se presentan de manera regular en sus centros de trabajo. Por otro lado con estos datos se pueden explicar algunas situaciones ya presentadas en los apartados anteriores y obliga a formularse más interrogantes.

Hasta aquí estas limitantes tienen que ver mayormente con condiciones de tipo institucional que restringen el cumplimiento de la tarea profesional, ahora se revisarán las percepciones de este grupo de trabajadores sociales respecto a las limitaciones de orden formativo:

Al cuestionar a este grupo de trabajadores sociales acerca de cuáles eran aquellos *aspectos de tipo formativo* en los que visualizaban tener cierta carencia y que satisfaciéndola creían que mejoraría su actuación profesional al interior de las escuelas, las siguientes fueron sus respuestas, aunque antes es importante mencionar que únicamente entre un 30 y un 45 % de los consultados reconoció tener alguna insuficiencia de este tipo (o al menos de los aspectos propuestos). De esta proporción únicamente un 10 % dijo observar esto la mayoría de las veces – o casi siempre – en su trabajo, el porcentaje restante considera que los conocimientos y habilidades que posee son suficientes para su desempeño profesional.

Planteada la observación anterior, los siguientes son los aspectos de tipo formativo en los que se percibe tener alguna carencia.

El campo de *la investigación* es reconocido como aquel en el que los trabajadores sociales consultados, en un porcentaje del 47.3 %, necesitan formarse para mejorar su labor profesional como parte de la educación especial, le sigue el aspecto teórico, como aquella condición en la que los consultados en un 42 %, identifican tener carencias, aunque para este mismo aspecto un porcentaje de 14.5 encuestados reconoció en ningún tiempo presentar esta deficiencia. El porcentaje restante 43.4 % considera que la carencia de conocimientos en este campo es muy poca.

Por otra parte y siguiendo con el orden anterior, para 40.8 % de los consultados el manejo de técnicas de evaluación continúa representando un campo en el que regularmente necesitan capacitación, pero además una proporción casi similar (43.4 %) de este grupo de trabajadores sociales, opinaron que también las técnicas de intervención son uno de los aspectos en los que existen carencias de tipo formativo, aunque también fue el aspecto que mas número de trabajadores sociales (22.4 %) reconocieron como en el que menos les hace falta habilitarse para mejorar su labor profesional.

Por otro lado los tres campos en donde menos se identifican insuficiencias<sup>178</sup>, o al menos no para mejorar el trabajo al interior de las escuelas son:

- 1.- En el de la adquisición de habilidades de coordinación y gestión.
- 2.- En el de la programación.
- 3.- En el de la sistematización.

A manera de conclusión: Si bien existe una proporción considerable de trabajadores sociales que considera que algunos aspectos de tipo formativo le hacen poca o nada de falta para mejorar su desempeño profesional, existe otra proporción importante (aproximadamente el 50 %) de profesionales que cree tener algunas carencias principalmente en las materia de investigación, en el terreno teórico, y en el campo del el manejo de técnicas de evaluación e intervención. Ellas son identificadas como aquellos aspectos en los que aún les hace falta adquirir formación, a fin de mejorar su desempeño profesional al interior de los centros escolares.

### **3.6. La práctica profesional vista por sus principales actores**

Para finalizar con el capítulo de resultados, a continuación se describirán los que fueron obtenidos a partir de las respuestas de los consultados a la única pregunta abierta del cuestionario, ella directamente interrogaba acerca de cuál es el estado actual de la práctica de trabajo social en educación especial. Definitivamente las respuestas confirman algunos de los datos observados en secciones anteriores de este estudio.

Para analizar la pregunta 30 se propuso una estrategia de sistematización básicamente inductiva, es decir se comenzó con una serie de datos que llevaron a construir aseveraciones o proposiciones generales. Esta modalidad es útil de acuerdo con González (2002:159), cuando lo que se quiere es comprender los significados, supuestos y puntos de vista o perspectivas de los sujetos estudiados, en la que los datos se recaban mediante cuestionamientos abiertos.

Para la sistematización y análisis de la información proveniente de los consultados a esta pregunta se realizaron cuatro pasos básicos: conceptualizar, categorizar y estructurar. El siguiente cuadro muestra de manera general el procedimiento seguido, para ello, fue necesario plantearse en cada etapa ciertas preguntas específicas, a fin de trabajar los datos particulares (cuadro 4).

<sup>178</sup> Aunque con muy pocas diferencias, ya que siempre se observa un porcentaje (entre 30 y 35 %) de entrevistados que reconoce tener carencias – aunque en menor medida – en estas materias.

**Cuadro 4. El análisis de la información**

Término	Pregunta
Conceptualizar: ordenar por ideas y / o pensamientos.	Cuántas ideas diferentes señalaron los trabajadores sociales para la pregunta: ¿Cuál es para usted el estado actual de la práctica de trabajo social en educación especial?
Categorizar: reunir las ideas y / o pensamientos en grupos.	¿En cuantas categorías se pueden agrupar todas las ideas emitidas por los trabajadores sociales para la pregunta planteada?
Organizar: visualizar la forma como se estructura un todo.	¿Cómo están organizadas las categorías que incluyeron todas las ideas expresadas por los trabajadores sociales a la pregunta planteada?
Estructurar: distribuir y ordenar las partes en un todo	¿Cuál es el esquema o mapa conceptual, resultado de los pasos anteriores, para la pregunta planteada?

Fueron 68 trabajadores sociales los que contestaron a esta pregunta, ellos emitieron aproximadamente 16 ideas diferentes acerca de la temática en cuestión, las que se agruparon de acuerdo a los tópicos siguientes (esquema 1):

1. La importancia y el reconocimiento de la práctica
2. La satisfacción en el ejercicio profesional
3. La función desempeñada
4. La situación laboral vivida
5. La carencia, la necesidad o el problema percibido

Más específicamente se derivaron de estos temas generales las siguientes categorías de análisis:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Estado de la práctica: favorable	Es importante Es satisfactoria e interesante Es reconocida

Para 14 trabajadores sociales el estado de la práctica actual del trabajador social en educación especial está directamente ligado a su relevancia, en otras palabras ellos la reconocen como *importante*, y proporcionan en su discurso diferentes argumentos para sostener esta opinión, entre los que destacan función que este profesionista desempeña en la modalidad<sup>179</sup>:

<sup>179</sup> Es importante observar cómo el factor antigüedad en el sistema puede influir en las respuestas, en este caso se observa que todos los consultados poseen hasta cinco años de experiencia en la modalidad (ella se señala en cada párrafo, en el último dato del código asignado, el número anterior señala la edad del entrevistado) los que poseen mayor antigüedad también señalan este aspecto, sin embargo enfatizan otros aspectos, por ejemplo la situación laboral.

1.1/C2/32/2/ Considero que actualmente trabajo social forma una parte importante en el desempeño de sus funciones en el área de educación ya que la mayoría de los alumnos que se atienden en áreas con problemáticas sociales requieren de nuestro apoyo por lo que presentan problemas familiares que influyen en el aprendizaje escolar.

1.1/C25/37/3/ Es importante ya que ayuda en la detección de alumnos con NEE, en la evaluación e investigación, así como en la toma de decisiones y soluciones de problemas Enlace entre Esc. Y Familia e Instituciones / Enlace legal entre Familia, y etc.

1.1/C64/26/5/ Es un ámbito muy importante, debido a que con los niños que hoy se trabaja serán en un futuro las personas de que dependerá el país para salir adelante, y existen muchas personas que necesitan ayuda o apoyo para solucionar sus problemas.

Destaca entre las respuestas la percepción de que como grupo son los que necesitan “ayudar”, o “apoyar” para que el alumno “resuelva sus problemas”, en ese sentido se confirma un poco la versión de que está muy arraigada entre los trabajadores sociales la versión de que el alumno es el que tiene los problemas y “tenemos” que “ayudarlo a solucionarlos”

Ahora, otro aspecto que se enfatiza en las respuestas es que si bien la práctica se reconoce cómo importante, también se menciona que enfrenta serios problemas, el “pero” es uno de los condicionantes que se repiten con frecuencia en este grupo de respuestas.

Por otro lado, un grupo muy pequeño de trabajadores sociales menciona que la práctica es satisfactoria en algún aspecto, aunque también bajo ciertas condiciones:

1.2/C79/49/2/ Satisfactorio, dependiendo de las circunstancias que privan en general respecto los recursos disponibles y al alcance al servicio del trabajador social.

1.2/C9/41/1/ Es interesante y satisfactorio colaborar con los m para la atención con los niños sobre todo con las entrevistas a padres, y poder guiar o canalizar para un mejor apoyo médico./ Es importante recibir capacitaciones constantes para trabajo social.

No obstante estas respuestas, que pueden resultar lógicas dado que los consultados generalmente en este tipo de preguntas quieren comunicar – o hacer ver – la relevancia del campo o de la función, resulta crítico que únicamente 3 de todos los respondientes resaltan que los otros (directivos o miembros del equipo), también reconocen esa importancia:

1.3/C42/32/5/ Es muy reconocido sin embargo las funciones no están bien establecidas.

1.3/C106/42/17/ Es reconocida en el mismo nivel profesional que el maestro.

Situación más crítica que la anterior es la que perciben 25 trabajadores sociales, que dentro de otra categoría manifiestan que los otros no reconocen a la práctica como importante. El concepto más empleado por este grupo de trabajadores sociales es valoración, le sigue reconocimiento. Dentro del grupo que empleo más el primer término en sus respuestas se tiene 7 trabajadores sociales:

01/C3/48/22/ No es valorado nuestra práctica ya que se considera el último eslabón en el que el maestro es la clave para el avance del alumno.

0.1/C59/36/15/ Las funciones son muy variadas y enriquecen el desarrollo profesional pero no se cuenta con capacitación específica para el trabajador social, dándose una mayor importancia a la intervención pedagógica, además, se ha desvalorizado, no se toma en cuenta de igual forma que el resto del equipo para promociones, oportunidades de ascender en puesto y/o ingreso, etc. Y si la labor que se realiza es muy completa y comprometida. Si se quiere alguna promoción se debe ser maestro o psicólogo.

0.1/C86/46/15/ Que no se valora al igual que los otros profesionales que intervienen.

0.1/C96/36/15/ Decepcionante. No existe estímulo, reconocimiento y validez al trabajo en general. Sólo algunas personas son sensibles o reconocen nuestra sensibilidad a las problemáticas sociales. No son válidas maestrías, ni ningún estudio superior. No reconocen la carrera magisterial para T.S. y para psicología sí./ No hay futuro para investigaciones, especializaciones ni nada. / No hay movilidad escalafonaria ni carrera magisterial el mucho o el poco interés en superación académica o teórica no reditúa, no sólo en lo económico, sino en el reconocimiento práctico o funcional de la carrera ante otros profesionistas, somos la "Visitadora Social".

Para otro conjunto similar de trabajadores sociales el reconocimiento de los otros resulta determinante en el estado actual de la práctica profesional:

0.2/C26/40/10/ Hasta el día de hoy no está reconocida la labor del trabajador social, y por tal motivo no se toma en cuenta la licenciatura y el pago es bajo.

0.2/C73/40/4/ El estado actual es de estancamiento y poco reconocimiento y por último muy mal pagado no esta reconocido como una profesión a nivel de licenciatura.

0.2/C92/28/2/ Primero que nada no reconocen los maestros nuestro trabajo; porque piensan que nada más tenemos que hacer Visitas Domiciliarias y a veces te lo exigen; también falta más comunicación a veces me involucro más en cuestiones académicas que en lo social dentro de la U.S.A.E.R...

0.3/C27/40/18/ De inconformidad, ya que la clave de T. Social no está en el lugar que le corresponde (No somos administrativos) y desde ese momento no se le da la importancia que debe de tener como un profesionista más.

0.2/C13/34/5/ Considero que está estable. Pero la deberían de tomar más en consideración.

3.3/C38/41/17/ Considero que muchas veces se limita al Trabajador Social y le asignan actividades más que nada de mensajero, pienso que sería muy provechoso tomarnos en cuenta en todas las actividades convocadas por la USAER ya que por algo somos EL EQUIPO PARA DOCENTE.

De este grupo de respuestas sobresale que para todos los entrevistados (sin excepción) consideran que el reconocimiento puede ser la clave para una práctica exitosa, pero ese reconocimiento debe provenir de los otros, y no se vislumbra la posibilidad de que haya algo que hacer por parte de estos profesionistas, es decir en las respuestas no aparece ninguna propuesta, idea o alternativa con la propia intervención para obtener o luchar por ese "reconocimiento", en ese sentido los "otros" "docentes" "psicólogos" "directivos" son directamente los responsables de "mi situación" y "de mi parte no hay algo que pueda hacer".

El siguiente cuadro muestra la categoría principal y las subcategorías que se derivaron de ésta.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Estado de la práctica: desfavorable	No valorada o devaluada No reconocida o poco reconocida Se le otorga poca importancia

Otra temática relevante y que los consultados identifican como la causante del estado (desfavorable) de la práctica es la relacionada con la *situación laboral*. Al describir el estado de la práctica un buen número de trabajadores sociales hicieron énfasis en algún aspecto de las condiciones laborales, principalmente en aquellos que tienen que ver con la posición y/o *estatus administrativo* y laboral al interior de la modalidad, y como consecuencia de ello a el bajo *salario* que se percibe:

4.1/C15/36/4/ El trabajo social es considerado como un trabajo administrativo, por lo que en ocasiones en las escuelas atendidas, solicitan la atención inmediata en acciones que no tienen que ver con tu labor.

4.1/C16/41/7/ Requiere de mayor intervención en el proceso de superación a través de Carrera Magisterial con la finalidad de subir de Nivel y ser incluido como paraprofesor no como administrativo.

4.2/C12/44/11/ Se carece de información respecto a la formación profesional y sus potencialidades. La imagen del T.S está devaluada a la de un gestor o visitador, administrativamente se le tiene catalogado como personal de apoyo a la educación, al igual que el personal de intendencia y secretarial, por lo cual los ingresos no son los adecuados a un profesionista educador como son considerados los profesores y psicólogos. / Sin duda esta devaluación profesional repercute en la calidad de la atención.

4.3/C73/40/4/ El estado actual es de estancamiento y poco reconocimiento y por último muy mal pagado no está reconocido como una profesión a nivel de licenciatura.

Dentro de este grupo de respuestas destaca el que para una proporción considerable de entrevistados es muy importante su ingreso a “carrera magisterial”, ya que se vislumbra como la posibilidad de “subir de nivel” administrativo y salarial. Otra situación que se resalta es la formación o nivel educativo como un medio – o un señalamiento – para que los otros “valoren” la profesión o el trabajo:

7.1/C31/sd/22/ De profesionista, el cual nosotros como Trabajadoras Sociales necesitamos centrarnos y no perder el objetivo que tenemos y hemos adquirido por la educación especial, la cual es de PROFESIONISTAS.

Otro aspecto relevante que apareció con frecuencia en las respuestas de los consultados fue el relacionado con la función desempeñada, en otras palabras, más de la mitad de los trabajadores sociales que respondió a esta pregunta lo hizo en términos de *resaltar, describir o cuestionar* algún aspecto relacionado con la labor que realiza, las siguientes respuestas entran dentro de la primera subcategoría:

7.1/C25/37/3/ Es importante ya que ayuda en la detección de alumnos con NEE, en la evaluación e investigación, así como en la toma de decisiones y soluciones de problemas Enlace entre Esc. Y Familia e Instituciones / Enlace legal entre Familia, y etc.

7.1/C71/40/4/ Es importante la participación del T.S; ya que principalmente la permanencia de los niños con nee con /sin discap. Dentro de las escuelas regulares se ha logrado, en gran parte por la labor del T.S

7.1/C62/29/5/ En el nivel de secundarias el T.S. es un elemento importante para la atención de manera integral de los alumnos con NEE con y sin discapacidad. Nuestra intervención abarca todo el proceso desde la procuración de la integración y permanencia de los alumnos en las escuelas, en la evaluación psicopedagógica el acompañamiento a los maestros de apoyo en la elaboración de Planes Individuales de adecuaciones curriculares así como su implementación y seguimiento, además de la atención a los padres de familia. / Por otra parte el servicio en secundarias demanda

mucho nuestra intervención en la atención de adolescentes con problemas sociofamiliares. / Y un aspecto importante es la coordinación con los compañeros para trabajar con los maestros de cada alumno (que son un aprox. de once maestros por cada alumno) y provocar un cambio de actitud positivo e incluyente para todos los alumnos que atendemos...

Las siguientes son algunos ejemplos más de aquellas respuestas que enfatizan la función pero además la describen:

7.1/C4/35/11/ Como trabajador social tenemos muchas cosas que aportar así como aprender actualmente la función primordial es apoyar al maestro en el aula y orientar a las familias.

7.2/C85/31/4/ Es una labor muy importante, donde T.S. interactúa en su función con el equipo multidisciplinario, en educación especial, existe la necesidad de vinculación con padres de familia, gestiones institucionales, análisis de casos; el alumno con N.E.E. requiere al 100% del apoyo familiar para funcionar en la secundaria, trabajo social realiza labor con maestros regulares para sensibilizarlos, con padres de familia para establecer acciones a implementar en casa, con instituciones para gestionar apoyos para alumnos con NEE que presentan o no discapacidad.

Dentro del grupo de respuestas sobresalen aquellas que cuestionan la función:

7.2/C102/42/13/ Que en general solo se le considera como un recurso disponible para la obtención de la información necesaria de la dinámica familiar y de antecedentes, en el área de salud. Así mismo, como medio de presión para la asistencia y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo en la participación e involucramiento de los padres de familia en las actividades para el aprovechamiento escolar ante la apatía o desinterés que generalmente se encuentra, siendo esta situación un factor para que el tiempo que se destina a ello sea mayor; y que el resto se dedique para ser gestor de recursos no solo para las necesidades de los alumnos sino de las del propio centro de trabajo (USAER).

7.3/C15/36/4/ El trabajo social es considerado como un trabajo administrativo, por lo que en ocasiones en las escuelas atendidas, solicitan la atención inmediata en acciones que no tienen que ver con tu labor.

7.3/C29/42/17/ Nuestro trabajo es importante dentro del ámbito de Edo especial, pero falta tener establecidos nuestras funciones, pues estamos para cumplir más demandas de otros profesionistas que tener nuestros objetivos más plantados. Además no somos considerados especialistas – sino un complemento del maestro-.

7.3/C38/41/17/ Considero que muchas veces se limita al Trabajador Social y le asignan actividades más que nada de mensajero, pienso que sería muy provechoso tomarnos en cuenta en todas las actividades convocadas por la USAER ya que por algo somos EL EQUIPO PARA DOCENTE.

De manera general se puede decir que los consultados tomaron el espacio de expresión como posibilidad para expresar sus inconformidades, las cuales generalmente van ligadas al aspecto laboral así como hacer ciertas peticiones en el sentido de capacitación<sup>180</sup> y estatus laboral (véase esquema 1):

4.1/C52/43/20/ El estado actual de la práctica del T.S es que se de esa importancia al T.S. en todos los aspectos dentro del área educativa y que se le respete como un profesionista igual que todos los que colaboramos en tal área y en lo económico que se iguale el sueldo como el psicólogo ya que somos Lic. ... pero de veras que haya un cambio para beneficio de nosotras mismas en todos los aspectos en el área Ed- Importancia al T.S. Cursos específicos para nuestra área.- actualizamos disculpa que te lo repita pero yo siento que falta mucho de nuestra profesión si la queremos.- Ya que yo así lo siento.

<sup>180</sup> Véase pág. 84.

4.3/C87/39/5/ El área de Trabajo Social en el ámbito Escolar la siento muy pobre en el salario y en el desarrollo de las escuelas pero aquí necesitan que cada uno de nosotros le demos la importancia y nos valoremos en las escuelas y con los padres de familia porque como área de trabajo nadie valora el trabajo.

4.2/C18/45/22/ Considero que la actuación del Trabajador Social en Educación Especial abarca muchos aspectos que corresponden a su formación y práctica profesional (investiga, sistematiza, programa, evalúa) pero es necesario y muy importante que se capacite y actualice al personal de trabajo social en cuanto a Métodos y Técnicas de investigación, evaluación e intervención propiamente del área de Trabajo Social para lograr un mejor desempeño y calidad profesional.

Como se puede observar existe cierta inconformidad por la situación laboral y salarial que enfrentan estos profesionistas, lo cual se percibe como falta de reconocimiento profesional, estos datos concuerdan con los observados en la página 82 de este estudio. Aunque pareciera que donde no hay concordancia es en cuanto en cuanto al grado de inconformidad o insatisfacción, ya que si bien en esa pregunta (grado de satisfacción profesional) se señala el aspecto de reconocimiento profesional como el de menor puntaje, en general el puntaje de las respuestas para todos los indicadores es alto, lo cual quiere decir que los respondientes tienden a contestar – en una escala – las opciones intermedias (véase pág. 82). Lo que no corresponde totalmente a las respuestas expresadas en el párrafo anterior.

Finalmente otro grupo de respuestas hacen énfasis en los alcances de la práctica, los cuales se mencionan como de poca trascendencia. Resalta el hecho de que si bien se manifiesta la importancia de la labor profesional, y generalmente se describe, en ninguna de las respuestas se menciona resultados en términos favorables o concretos, caso contrario sucede con un grupo de 7 respuestas que hacen notar éstos en términos de su problemática:

7.3/C61/25/4/ No es una práctica prioritaria en la totalidad de los casos que se atienden considero que existe una falta de limitación o formulación de funciones ya que en ocasiones las funciones se traslapan o se mezclan con psicología, existen formatos que se especifican pero otros no (respecto a quien los llena). / Creo que hace falta que el Trabajador Social trabaje bajo proyectos, formación y seguimiento de grupos y de esos grupos se de continuidad a casos específicos, también es importante limitar la población que se atiende ya que ni se cubren en su totalidad y la que se atiende se pierde en el espacio tan amplio.

3.2/C3/48/22/ El hecho de que atendamos a tantas escuelas hace que nuestro trabajo se pierda ya que visitamos por lo general dos escuelas durante el mes y esa situación impide que haya un seguimiento a corto plazo del alumno.

3.2/C46/38/3/ Los alcances que se deben de dar por parte del área, no se dan del total, pues bien se limita dar un seguimiento más constante a los niños de integración de apoyo; circunstancias que tienden a dificultar el cumplimiento = ocho escuelas, la unidad casos particulares que reportan maestros regulares o directores de las escuelas, acciones propias del proyecto de trabajo entre otras cosas.

6.1/C48/40/14/ Lo que sucede actualmente es que todo lo logrado en educación especial no esta bien definido en cuanto a las evaluaciones de alumnos, etc. así como la intervención en los casos, y esto afecta a todas las áreas, esto es por cuestión coyuntural.

Pierre Bourdieu (1972) ha elaborado el concepto de *habitus*. Es un concepto que pretende explicar como la estructura social determina la *praxis* de un individuo o de un grupo. La define como la interiorización por el individuo de las condiciones objetivas, a la vez sociales y culturales, de su existencia en formas de esquemas (algunas veces inconscientes) de percepción, de concepción y de acción que son comunes a los miembros de una clase social o

grupo social. De acuerdo a su enfoque la sociedad existe estructurada según una compleja red de relaciones de diversos tipos entre los fenómenos sociales. El individuo que habita esa sociedad, conforme la vive, se forma una concepción de ella. Tal concepción lo lleva a comportarse como se espera de él. Cada uno tiene un largo y difuso aprendizaje por familiarización o por contacto permanente y continuo con las condiciones objetivas de su existencia, que se exteriorizan en formas de esquemas de pensamiento, que se hacen hábitos. El hábito es un efecto de las estructuras sociales sobre el individuo y a la vez un esquema de predisposiciones y valores, que generan prácticas sociales conforme, y conformadas, a tales condiciones de existencia (González, 2000).

Así, este concepto puede ayudar a entender como la práctica del trabajador social, a veces reproductora y conservadora, es aceptada como normal y pertinente en el logro del objetivo educativo. La práctica del trabajo social, siguiendo a Bourdieu, puede aparecer como una "actualización de lo ya dado" o ya instituido independientemente de los individuos que la usan o practican; es actualización de un sistema modelante constituido por una red de significantes capaz de organizar y generar, a su vez, el conjunto de prácticas profesionales. Sin embargo en esa actualización no es tan automática o impensada como propone este autor, por ello es importante observar cómo los actores perciben o interpretan el mundo, reconocen lo familiar y construyen lo aceptable.

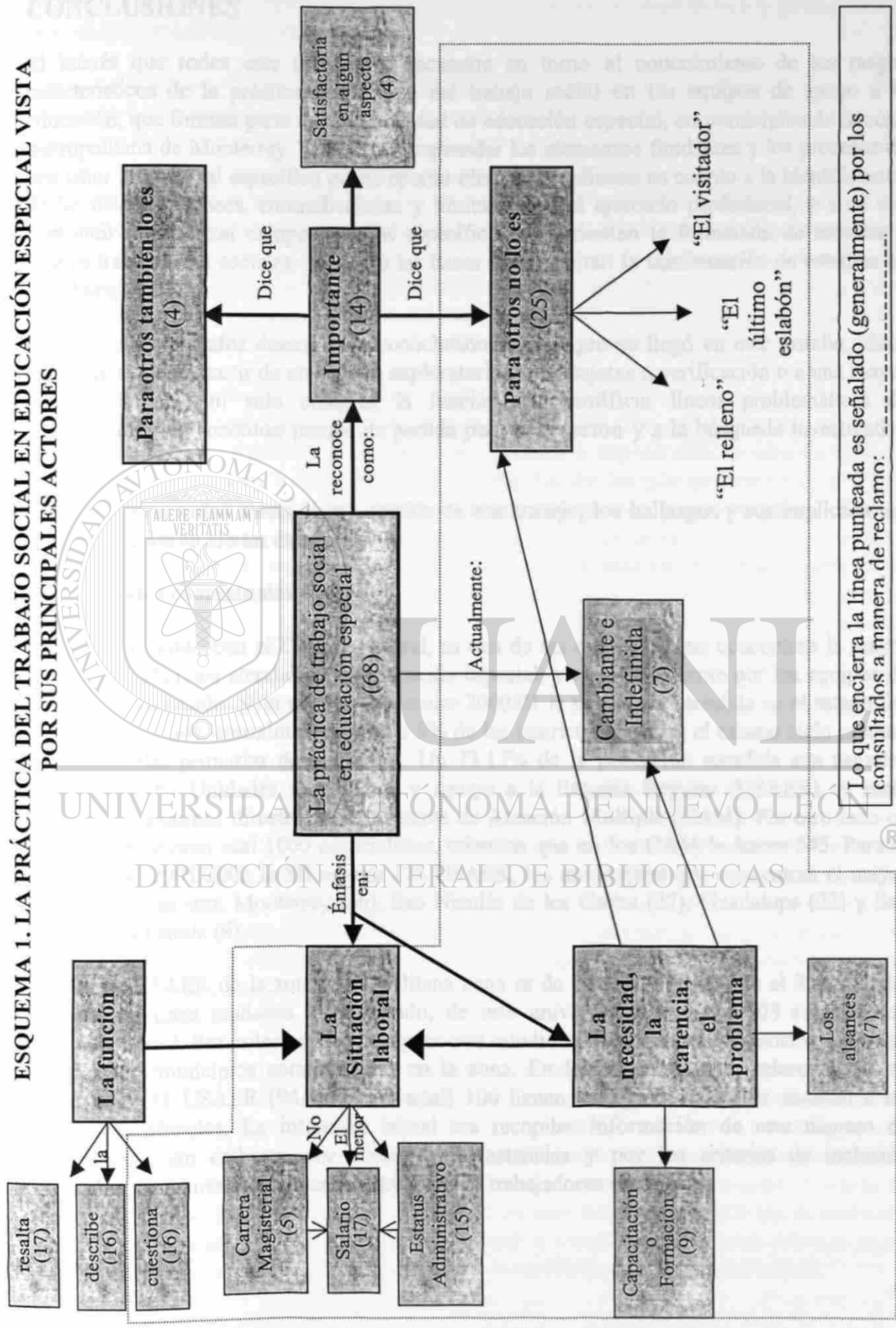
Así si se trata de incorporar percepción e interpretación, se observa pues que los hechos sociales, no son objetos sino realizaciones prácticas, producto de la actividad continua del hombre, que pone en práctica destrezas, reglas de conducta, procedimientos, etc. En este sentido la conducta es fruto de la interpretación de los sujetos. En este marco la acción queda definida por las relaciones que establece con los demás, que contribuyen a identificar su papel y posición al interior del grupo social. Pero además esas representaciones de cómo funcionan las cosas, qué es lo ideal, y cuáles creencias o prácticas son propias y ayudan a los individuos a mantenerse.

Según lo anterior la acción del trabajador social, es un conjunto de prácticas que los sujetos construyen en base a la relación interacción que establecen y en la cual ocurren percepciones e interpretaciones continuas, las cuales a su vez suscitan nuevas acciones. Por ello es importante observar cómo lo estos profesionales organizan, construyen y piensan la realidad.

A manera de conclusión se puede anotar que tres son las temáticas centrales ampliamente compartidas por los trabajadores sociales bajo estudio, ellas son expresadas a la hora de definir el estado de la práctica profesional en educación especial: el reconocimiento – externo – de la labor, campo o función, las condiciones laborales, junto con las carencia, limitantes o problemas para conseguir una práctica profesional exitosa y la función desempeñada, el esquema siguiente sintetiza las ideas vertidas por este grupo y responde a la pregunta ¿cómo los profesionales perciben e interpretan la práctica del trabajo social en educación especial?<sup>181</sup>.

<sup>181</sup> Es importante considerar en el esquema siguiente el número anotado en cada cuadro, el cual indica el número de respuestas para cada categoría.

# ESQUEMA 1. LA PRÁCTICA DEL TRABAJO SOCIAL EN EDUCACIÓN ESPECIAL VISTA POR SUS PRINCIPALES ACTORES



Lo que encierra la línea punteada es señalado (generalmente) por los consultados a manera de reclamo: - - - - -

## CONCLUSIONES

El interés que rodea este estudio se encuentra en torno al conocimiento de los rasgos característicos de la práctica profesional del trabajo social en los equipos de apoyo a la educación, que forman parte de la modalidad de educación especial, en municipios de la zona metropolitana de Monterrey. Tratar de comprender los elementos fundantes y los procesos de una labor profesional específica puede aportar elementos valiosos en cuanto a la identificación de las determinaciones, contradicciones y limitaciones del ejercicio profesional, y a su vez contribuir a visualizar campos y áreas específicas que orienten la formación de actuales y futuros trabajadores sociales, así como las bases que permitan la continuación de estudios en esta disciplina.

Los siguientes párrafos describen las conclusiones a las que se llegó en este estudio, ellas, dado que surgen a partir de un estudio exploratorio, están sujetas a verificación o a una mayor profundización, aquí solo cumplen la función de identificar líneas problemáticas de intervención y de constituir puntos de partida para la reflexión y a la búsqueda investigativa posterior.

A fin de dar un orden a esta última sección de este trabajo, los hallazgos y sus implicaciones serán agrupados en ciertas categorías:

### Algunos datos contextuales.

Nuevo León, junto con el Distrito Federal, es una de las entidades que concentran la mayor cantidad de alumnos atendidos por educación especial, y específicamente por los equipos de apoyo a la educación. Sólo en el ciclo escolar 2000/01 la población atendida en el estado fue de 34 mil alumnos, aproximadamente un 8% de los matriculados para el mismo ciclo escolar, en las escuelas primarias de la entidad. Un 73.13% de la población atendida son usuarios directos de 163 Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER), el resto 26.86% son alumnos directos de los Centros de Atención Múltiple (CAM). Por otro lado en las USAER laboran casi 1000 especialistas, mientras que en los CAM lo hacen 545. Para el ciclo escolar 2001/2002 la SE reporta 175 USAER, los municipios que concentran el mayor número de ellas son: Monterrey (66), San Nicolás de los Garza (27), Guadalupe (22) y San Pedro Garza García (9).

El total de USAER de la zona metropolitana zona es de 141, que representa el 82.45 % del conjunto de estas unidades en el estado, de este universo únicamente 108 cuentan con trabajador social. Por criterios prácticos para este estudio se determinó seleccionar únicamente 7 de los 10 municipios comprendidos en la zona. En los ayuntamientos seleccionados se concentran 133 USAER (94.32 % del total) 106 tienen trabajador social de acuerdo a las estadísticas oficiales. La intención inicial era recopilar información de este número de profesionales, sin embargo por diversas circunstancias y por los criterios de inclusión planteados, únicamente se lograron entrevistar 80 trabajadores sociales.

## **Sobre el perfil de la/el profesional en cuanto a sus recursos académicos y profesionales para el desempeño de su labor.**

Tres cuartas partes de los trabajadores sociales que laboran en 80 USAER de la zona metropolitana de Monterrey cuentan con el grado de licenciatura, casi una cuarta parte posee el grado de técnico en trabajo social, lo que implica que una buena parte de estos profesionales carecen de los elementos formativos que demanda la problemática actual. La mayoría de los encuestados terminaron sus estudios antes y al finalizar la década de los ochenta, periodo que si bien fue de intentó cierta crítica y ruptura con el trabajo social clásico, todavía se caracterizó por sus fuertes tendencias al funcionalismo que alimentó procesos de intervención fuertemente tecnocratizados. El resultado fueron debilidades de integración epistemológica-metodológica en la formación de trabajadores sociales, así como en el manejo de la teoría social, base para la comprensión y la creación de modelos de intervención más acordes a la realidad social.

Un poco más de la mitad de las personas encuestadas no participan, al momento del estudio, en programas de capacitación o actualización profesional. Por otro lado, las temáticas centrales que se han ofrecido a este grupo, como parte de la capacitación en servicio recibida durante estos dos últimos años, han sido: contenidos de integración educativa y temas relacionados con dificultades específicas y con la evaluación psicopedagógica. Resulta preocupante que capacitación específica para trabajo social no se haya ofertado – o se haya ofrecido muy poco – al conjunto de trabajadores sociales durante este mismo periodo de tiempo, aún y a pesar de que los consultados manifiestan esta necesidad constantemente en la única pregunta abierta del cuestionario. En las escasas oportunidades de capacitación ofertadas a este colectivo, los contenidos brindados continúan siendo los tradicionales y típicos del trabajo social, es decir, aquellos que tienen que ver directamente con los aspectos relacionados con los objetos y sujetos específicos de la intervención, por ejemplo: paternidad responsable, adicciones, educación sexual.

La evaluación ha sido prioritaria como contenido de capacitación para los trabajadores sociales en educación especial, ya que fue la segunda temática identificada por los respondientes, pero además, los aspectos relacionados con estrategias y habilidades de intervención específica (de trabajo social), son los que menos se han abordado en estos últimos dos años, como parte de la capacitación y/o actualización para trabajadores sociales en esta modalidad educativa. Situación crítica ya que eso impide el fortalecimiento y la potenciación de la profesión que se agota frente a los rápidos cambios sociales y sus correspondientes demandas.

Otro rasgo que caracteriza a estos profesionales y que también resulta inquietante es aquel relacionado con la participación de los trabajadores sociales en eventos relacionados con su especialidad, un poco más de la mitad reconoció no haber participado en estos últimos años en actividades gremiales, en actividades sindicales o actividades académicas, sin embargo, una proporción considerable que si lo ha hecho en esta última actividad, aunque probablemente se pensó en aquellas actividades académicas relacionadas con su centro escolar. Todavía el involucramiento en este tipo de eventos aparece como muy limitada, cuestión que es necesaria en para el reconocimiento profesional y la lucha por la identidad profesional. Además es en estos espacios donde se puede dar el monitoreo de la realidad en el campo profesional.

Otra cuestión relevante y que puede dar cuenta de los intereses del campo o de la modalidad educativa y que resulta preocupante también, es que los trabajadores sociales manifiestan tener de acuerdo a la labor que realizan y de acuerdo a la experiencia actual, poca exigencia de los conocimientos generales de la disciplina de trabajo social y mucha mayor exigencia en la formalidad y puntualidad y en la detección y evaluación de las NEE, se confirma una vez más que los aspectos administrativos adquieren mucha mayor relevancia que los aspectos formativos y específicos de una profesión. Igualmente el trabajador social identifica ciertas exigencias respecto a conocimientos educativos y de las diferentes discapacidades antes que conocimientos específicos de su disciplina, y nuevamente las exigencias en cuanto a la habilidad para detectar y evaluar las NEE parecen ser mayores que las habilidades para intervenir específicamente, probablemente todavía se considere que la intervención del trabajo social son procedimientos sencillos y mayormente de tipo asistencial que no requieren de mucha capacitación o actualización. Por otro lado, esta situación habla de que la modalidad ha enfatizado definitivamente el aspecto de evaluación y valoración de las NEE.

Por otra parte los trabajadores sociales dicen estar satisfechos con el ambiente o clima de trabajo y con el trabajo en equipo pero no en la misma medida con el reconocimiento profesional alcanzado, ello preocupa a los consultados, esta temática fue la que mayormente abordaron los consultados en el único cuestionamiento abierto del instrumento y que se abordará más adelante en esta sección. Respecto a la primera se puede concluir que puede ser una fortaleza para el desempeño profesional que habría que aprovechar.

### **Los destinatarios de la intervención y sus problemáticas**

Las USAER en donde laboran los trabajadores sociales atienden un número muy variable de alumnos con NEE, sin embargo la mayoría de los consultados coincide en afirmar que en este ciclo escolar se han detectado entre 100 y 200 alumnos con esta característica, ello quiere decir que existe un número considerable de alumnos con bajo estas condiciones en los centros escolares, convendría preguntarse si han aumentado los casos detectados y si este fenómeno tiene que ver con el énfasis y en la especialización de la evaluación que se realiza a los alumnos en general, ello también motiva a reflexionar en que implicaciones trae aparejadas esta gran cantidad de casos detectados para la labor profesional no sólo del trabajador social sino para los demás miembros de los equipos paradoscentes. Por otra parte, los consultados también identifican un número muy variable de alumnos con discapacidad en el total de escuelas que ellos atienden el número oscila entre 3 hasta 50, aunque la mayoría coincide en afirmar que en estos grupos asisten entre 10 a 30 alumnos con esta condición.

Si bien los trabajadores sociales reconocen dos tipos de atención (directa e indirecta) con los niños que presentan NEE en la escuela ordinaria, se observa grandes dificultades para conceptualizar los dos tipos de intervención, ello dado que sus respuestas varían considerablemente. Pareciera que no hay consenso en este grupo en cuanto a qué y cuándo considerar una atención directa, sistemática o de caso y cuándo una atención indirecta; trabajo eventual o en situaciones específicas. Como sea, lo que se observó es una gran incongruencia en cuanto al número de alumnos que se atienden bajo estas modalidades. Por otro lado pareciera que únicamente un cuarto de la población entrevistada está considerando en la segunda modalidad de atención, el trabajo que hace con todos – o algunos – grupos escolares

(independientemente si tienen NEE o no). Por lo que convendría explorar si la población restante trabaja o no esta modalidad con todos los alumnos, y en caso de que sea así porque no se está considerando en los datos proporcionados. Definitivamente lo que se observó fue una gran heterogeneidad en las respuestas lo que no permite visualizar la modalidad de intervención privilegiada por los consultados.

Por otra parte una de las pretensiones de este estudio fue caracterizar la práctica del trabajador social en términos de la problemática que atiende, por ello fue importante conocer con que tipo de NEE está tratando los trabajadores sociales en este espacio profesional y a que elementos y factores se encuentran asociadas éstas. Las siguientes es una síntesis de los resultados encontrados al indagar estos aspectos:

### **Las NEE y su vinculación a aspectos personales**

Dentro de los niños que el trabajador social atiende en las escuelas ordinarias, sobresalen: los niños (as) *con dificultades significativas de aprendizaje*, asociadas a una inmadurez general (principalmente a causa de algún tipo de discapacidad) y los niños con *dificultades emocionales y conductuales*. Entre los niños que menos atiende este profesional en la escuela regular, están los niños (as) *con aptitudes sobresalientes*, únicamente 15 trabajadores sociales reconocieron haber atendido a esta población durante el ciclo escolar, aunque en un porcentaje muy pequeño. Una explicación podría ser que efectivamente la proporción de alumnos que presentan esta condición es muy inferior a los alumnos con alguna otra dificultad en el aprendizaje, otra podría ser que todavía se considere que estos alumnos requieren menos atención que los segundos, por consiguiente se les de prioridad en la atención a los alumnos con NEE asociadas a una discapacidad (y menos a las relacionadas a una sobrecapacidad).

Los niños que presentan defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales constituyen también una buena parte de la población que atienden estos profesionales al interior de las escuelas comunes. Existen otras problemáticas que presentan los alumnos que atienden los trabajadores sociales, ellas se presentan también en esta población aunque en menor proporción, así por ejemplo las dificultades en el habla y el lenguaje y las desventajas educativas como diferencias socioculturales o enseñanza inadecuada, pero además un 78 % de los trabajadores sociales reconoció atender a niños (as) que presentan múltiples deficiencias.

Toda esa variedad, en cuanto a las características de los usuarios de atención, plantea un reto para los trabajadores sociales, quienes se encuentran con situaciones diversas y complejas – ya que también puede haber grandes diferencias entre un nivel leve y un nivel grave dentro de una misma discapacidad o el mismo problema – y además una dificultad adicional es que no hay una relación sencilla entre la gravedad de la discapacidad y su efecto en el aprendizaje (Brennan, 1998: 42). Por otro lado, la necesidad de atender múltiples situaciones (relacionales, emocionales, económicas, sociales y educativas- pedagógicas) de los alumnos como consecuencia de la problemática que enfrentan, supone necesariamente una planeación estructurada, pero a la vez flexible. Por todo ello se considera que la intervención, ante estas situaciones, trae aparejada la necesidad de una formación general acerca de los procesos educativos y del trabajo social escolar, pero más que nada, conocimientos, técnicas, estrategias

y valores específicos y actualizados para intervenir ante las NEE, Definitivamente la intervención no puede ser únicamente de tipo asistencial y residual.

### **Las NEE Asociadas a una problemática escolar y/o social**

Los trabajadores sociales aportaron datos importantes acerca de las problemáticas asociadas a las NEE de los alumnos con los que intervienen. Aunque resulta poco probable que se pueda elaborar un perfil sobre las condiciones que están influyendo para que las NEE surjan, se refuercen, prevalezcan o desaparezcan. Dada la amplitud en el rango de las respuestas, la información recabada permitió únicamente dar cuenta de manera general, de aquellas múltiples situaciones que estos profesionales han detectado en los alumnos (as) que atienden en la escuela ordinaria básica y que problematiza aún más la intervención.

La mayoría de los trabajadores sociales consultados reconocen atender alumnos (as) con alguna de las siguientes problemáticas: *nulo o poco interés o motivación para aprender, trabajo infantil, desnutrición, pobreza extrema, violencia física y emocional, problemáticas serias de salud, emigración*. Aunque el número de niños (incluidos en cada categoría) que presentan estas condiciones varía considerablemente. No obstante lo anterior, la mayoría de los consultados manifestaron que los estudiantes que presentan estas condiciones están ubicados en el rango entre un 1 y un 20 % del total de casos, a excepción de los alumnos que viven en las calles, ya que únicamente 4 (5.6%) de los consultados refiere tener alumnos con estas características en esta misma proporción. Por otro lado, un poco más de la cuarta parte de los interrogados señala que más del 20 % de los casos atendidos (aunque no sobrepasan el 40 % de ellos) presentan las siguientes problemáticas: *violencia o maltrato, abandono emocional o físico, desnutrición, problemas serios de salud y finalmente pobreza extrema*<sup>182</sup>. Resulta crítico que aproximadamente un cuarto de la población consultada identifique las primeras dos problemáticas como aquellas que se presentan en más del 40% de los casos atendidos, ello sugiere que tal situación merece la pena se considerada a la hora de planear la intervención y a la hora de visualizar líneas de formación y actualización. Definitivamente como se observa, la violencia intrafamiliar es una de las condiciones que esta presenta para que aparezcan y se refuercen las NEE en la escuela ordinaria. Convendría repensar cómo los trabajadores sociales se enfrentan a este tipo de problemáticas las que parecieran crecer cada vez en mayor medida, y si están preparados para efectivamente hacerles frente, o si se continúan justificando los pocos resultados por la influencia del medio ambiente u otros factores de orden macro, entonces convendría replantearse el sentido: el para qué y el cómo de la intervención profesional.

Por otro lado hay otros *factores que pueden ser origen de las NEE* en las escuelas ordinarias, ellos son los que más deben interesar a los miembros de los equipos de apoyo a la educación, más que los factores o los déficits personales. De acuerdo al actual modelo educativo en educación especial son los factores del ambiente escolar en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, como las condiciones de relación y organización, que pueden o no propiciar el aprendizaje determinantes para que se originen, prevalezcan o desaparezcan las NEE.

No obstante lo anterior las respuestas de los entrevistados sugieren que los factores familiares, en primer lugar, junto con las pedagógicos en segundo lugar, son las condiciones que más

<sup>182</sup> El orden en que se indican es según el número de trabajadores sociales que respondieron ubicándolas en este rango.

influyen en la prevalencia de las NEE en los niños (as) que atienden los trabajadores sociales en las escuelas. Los que menos influyen son los factores institucionales (y de organización de la escuela) y los deficientes recursos escolares, incluidos en ellos los metodológicos<sup>183</sup>. En cuanto a otras condiciones como son: factores del entorno social y las propias dificultades y déficit de los alumnos, las opiniones se encuentran muy divididas, sobre todo en esta última condición en la que las respuestas de los entrevistados se observan distribuidas más o menos proporcionalmente en las cinco posiciones o lugares de importancia señalados. Lo cual pudiera indicar por una lado que todavía se requiere trabajar en las percepciones arraigadas acerca de la discapacidad y/o déficit y su relación con las NEE, y por el otro, una actitud un poco tradicional en la medida en que se da poco peso a los factores del entorno y menos aún a los factores de la institución y o de organización de la escuela.

### **El modelo de intervención**

Una de las principales pretensiones de este estudio era conocer si la práctica profesional del trabajador social en educación especial presentaba rasgos característicos de ciertos modelos de la intervención. Textualmente dos de los objetivos planteados fueron: 1) Caracterizar el quehacer profesional en cuanto a la problemática de atención y al modelo de intervención, 2) Observar la concordancia de la práctica profesional con el actual modelo teórico educativo en educación especial. La premisa con la que se inició esta indagación fue que los propósitos, estrategias y acciones implementadas por este profesional, e informadas vía el instrumento de recolección de datos, podrían catalogarse o tipificarse con claridad en un tipo de intervención. De algún modo se intentaba con esto observar si estos objetivos, estrategias y acciones coincidían con el modelo teórico-metodológico propuesto para la educación especial por diversos estudiosos en la materia y por los últimos referentes teórico-metodológicos también del trabajo social, quienes indican que la intervención en cualquier ámbito, debe orientarse en la actualidad bajo una modalidad más de tipo educativa o promocional y menos de tipo asistencial y correctiva

Sin embargo las respuestas obtenidas de los consultados, indican que en vez de que la intervención presente rasgos claros de cierto tipo, ésta se encuentra influenciada por elementos encontrados en los diferentes modelos. Lo anterior se refleja claramente en los resultados de los principales indicadores propuestos para medir esta variable, tal es el caso de la naturaleza del objetivo o finalidad de la intervención, en la que las respuestas de los consultados arrojan diferencias poco significativas, las que podrían ayudar en la definición del modelo de intervención.

#### *Tipo o modalidad de intervención de acuerdo a su finalidad.*

La intervención puede ser preventiva, rehabilitatoria, asistencial o educativa o promocional, ello dependerá básicamente de su propósito. El supuesto del que se partió inicialmente en este estudio, era que si los entrevistados elegirían un objetivo de cierto modelo –o tipo–, por ejemplo: preventivo, como prioritario en su intervención, por consecuencia también elegirían entre los prioritarios otro objetivo de este mismo tipo asignándole una mayor puntuación. Sin

<sup>183</sup> Así de acuerdo a esta visión, por una lado la familia y por el otro los maestros (regulares) son los responsables directos de la aparición y prevalencia de las NEE, el foco de atención básicamente cambia de los factores inherentes al niño, como la discapacidad a otros factores, no obstante continúan considerándose propios (pero de otros actores).

embargo la evidencia indica que esto no sucedió así, lo que se observa es que existe en las respuestas una mezcla de objetivos o finalidades provenientes de los diferentes modelos de atención, situación que trae como resultado que la suma de los puntajes de las respuestas se presenten con pocas diferencias en la mayoría de las opciones propuestas

Así, de acuerdo a la información recabada se observó que no existe homogeneidad en las respuestas de los consultados, esta condición era fundamental en la tarea de caracterizar la intervención en correspondencia a ciertas premisas incluidas en un modelo de actuación, no obstante se puede observar que sobresalen las respuestas que ubican a los objetivos de tipo terapéutico o correctivos como prioritarios y los de tipo preventivo como los que en menor medida se proponen alcanzar los trabajadores sociales en la atención de las NEE. Para las demás finalidades, socioeducativas o promocionales y asistenciales, los datos parecen indicar preferencias más o menos proporcionales

### *Ámbito preferente de intervención*

El ámbito preferente de intervención también puede ayudar en la tipificación de un modelo de intervención por ello fue importante considerarlo al estudiar este aspecto.

Este grupo de trabajadores sociales interviene preferentemente en el ámbito familiar y directamente con el alumno (a) con NEE, mayormente la atención es individual y directa en las dos esferas, lo grupal es considerado una opción menos viable para la intervención, menos aún la actuación en la esfera comunitaria a través de la vinculación con grupos y redes de apoyo.

Como fue revisado en el apartado de marco teórico de este trabajo los trabajadores sociales así como el resto de los miembros del equipo, pueden elegir entre un tipo de intervención directa o inmediata sobre el alumno o bien actuar preferentemente sobre los agentes educativos (maestros) u otros agentes sociales (padres, comunidad), con lo cual la intervención sobre el alumno será más bien mediatizada. El actual modelo educativo en educación especial deja ver la preferencia por la intervención en estas dos últimas esferas, aunque insiste también en una actuación proporcionada. Sin embargo como los resultados indicaron, todavía persiste un tipo de actuación que privilegia la esfera familiar y la atención con el alumno de manera directa que la esfera grupal o escolar. No obstante resulta relevante que un poco más de un cuarto de los respondientes identifiquen lo grupal como aquel ámbito de intervención en el que intervienen casi siempre. Por otro lado la intervención con los maestros de las escuelas todavía no se instituye como un ámbito privilegiado para la intervención para el total de los trabajadores sociales, únicamente 31 (de 76) manifestó atender esta esfera de manera frecuente. Situación más crítica es la que se observa con más de tres cuartas partes de los entrevistados al anotar que el trabajo con organizaciones o grupos comunitarios no se realiza o se hace muy poco. Definitivamente la balanza se inclina más hacia el trabajo directamente con los niños con NEE y con las familias de manera personal y directa, de esta forma se continúa privilegiando la atención tradicional o típica en la atención de las NEE.

### *Principales estrategias técnico metodológicas de intervención*

La observación sistemática y la entrevista constituyen fundamentalmente los principales métodos de intervención del trabajador social al atender las NEE. El análisis y el estudio de

caso constituye el tercer proceso más importante que implementan estos profesionales, 90 % de ellos lo hacen regularmente o casi siempre. Le siguen en orden de frecuencia los enlaces interinstitucionales, aunque es el procedimiento que 16 % de trabajadores sociales aún desarrollan “muy poco”. Los tres procesos metodológicos y/o técnicos que los trabajadores sociales consideran implementar en menor medida al momento de la intervención fueron: la aplicación de instrumentos y escalas de medición, técnicas didácticas y ejercicios grupales y por último revisión de fuentes documentales y bibliográficas.

Sobresale la respuesta – o mejor dicho la no respuesta – de los 80 consultados en el sentido que únicamente muy pocos mencionaron un método o un procedimiento diferente a los propuestos (aún cuando había espacio para hacerlo)<sup>184</sup>, los que lo hicieron señalaron a las visitas domiciliarias como el método que empleaban casi siempre en la intervención. Lo anterior puede reflejar, entre otras cosas, por un lado, las escasas opciones que visualizan los trabajadores sociales al asumir su quehacer y por el otro cierta dificultad para diferenciar – y abstraer – los procedimientos técnicos de las actividades ya que también en las respuestas abiertas que se obtuvieron en el estudio, los trabajadores sociales mencionan frecuentemente la visita domiciliaria como el procedimiento que identifica (y que realizan constantemente) la labor profesional, sin embargo la “visita” es una actividad reminiscente de la época de la visitadora social, pero en sí misma no es una técnica ni un procedimiento con el rigor metodológico, es más bien un espacio conversacional para la construcción de problemas y soluciones mediante la aplicación de técnicas como son la observación y la entrevista. La imagen profesional pareciera muy ligada todavía, como los mismos consultados indican en la última parte de este estudio a esta acción, otro aspecto que convendría problematizar a la hora de estudiar la identidad y la labor profesional en este campo de actuación.

Por otra parte sobresale que los tres primeros procedimientos elegidos por los trabajadores sociales en la intervención – observación, entrevista y estudio de caso – básicamente forman parte de los procesos de evaluación, por lo que estos resultados aportan más evidencia para afirmar que una parte considerable del quehacer de los trabajadores sociales actualmente en este campo, tiene un carácter básicamente valorativo.

#### *Nivel y tipo de relación que se establece para la intervención.*

En la sección del marco teórico de este trabajo se abordó ampliamente la relevancia de la relación entre los diversos actores que participan en los espacios escolares, aquí solo resta decir que ella, de acuerdo a las premisas del modelo educativo vigente, debe ser asumida como una prioridad en los centros escolares a fin de propiciar respuestas efectivas ante las NEE de los alumnos (as). Ciertamente, el apoyo tiene su fundamento en un trabajo colaborativo, él es la principal estrategia para la intervención, por ello resulto importante conocer cómo perciben los trabajadores sociales las relaciones que se instituyen en estos espacios educativos.

Como conclusión se puede anotar que de acuerdo a las opiniones de los encuestados, el tipo de relación que se presenta en los centros escolares en donde laboraba este profesionista al

<sup>184</sup> Sin contar la poca iniciativa y disposición para realizar este tipo de tarea ya que en casi todas las preguntas sucedió lo mismo, sin embargo en ésta se suponía que se iban a obtener otras respuestas, debido principalmente a que eran relativamente pocas las opciones.

momento del estudio, es favorable para la atención de las NEE. Las respuestas obtenidas indican que la relación, entre maestros (de la escuela regular), padres, alumnos y equipo de trabajo, en buena medida es de colaboración y responsabilidad, situaciones que favorecen el trabajo en equipo. Lo anterior junto con la evidencia de que el clima laboral y el trabajo en equipo son los elementos con los que los trabajadores sociales se encuentran más satisfechos al interior de sus centros de trabajo puede ser las áreas potenciales para los trabajadores sociales, así como las principales fortalezas que este colectivo presenta

No obstante, un campo en donde se trabaja menos colaborativamente es en la definición en conjunto de las necesidades de cambio y mejora de las escuelas, esto aporta evidencias en cuanto a la definición de las características del modelo de intervención, el cual parece que privilegia menos el trabajo con toda la escuela y más el trabajo con personas específicas. Otra situación en donde se observan menor consenso entre los entrevistados es la relacionada con la medida en que los padres de familia se implican y participan en el trabajo, ya que para una proporción considerable de trabajadores sociales esta condición se presentan muy poco en sus centros escolares.

La anterior observación se corrobora al estudiar específicamente el nivel de participación de los padres y los usuarios ya que únicamente una proporción reducida (de un 17% a un 20 %) de trabajadores sociales, observa que los padres con los que se ve involucrado en la intervención participan plenamente tanto en la ejecución de actividades como en la planeación y la toma de decisiones. Existe también otra proporción de entrevistados (del 25 al 30%) que perciben que los padres se involucran regularmente en estos dos tipos de acciones, sin embargo como se observa, es un grupo todavía muy pequeño de profesionales que perciben estas situaciones al interior de los centros escolares.

Por otro lado si se comparan las medias de los puntajes obtenidos en las respuestas de los consultados se confirma lo señalado, ya que se advierte que la condición más alta (en promedio de las respuestas) es una aseveración de tipo negativo, es decir aquella que indica que los padres mayormente se implican sólo proporcionando información relevante sobre el niño y sus circunstancias. Situación crítica que puede confirmar que todavía los padres no tienen un lugar preponderante en el trabajo conjunto para la atención de las NEE, ello reclama a reflexionar sobre estos aspectos, pero sobre todo obliga a repensar en formas alternativas de trabajo, dado que se puede estar consciente de la importancia de la participación de los padres y los usuarios, pero tener serios problemas para lograrla.

#### *La participación y grado de involucramiento en las diversos grupos escolares*

Para un poco más de la mitad de los trabajadores sociales consultados resulta importante la participación y el involucramiento en los diversos grupos escolares, no obstante el trabajo efectivo con ellos varía a pesar de este reconocimiento. A excepción del Consejo Técnico de la USAER (CT) de la USAER, que es el grupo en el que los trabajadores sociales participan más y están más conscientes de la importancia de su intervención, en los demás grupos escolares, como el Consejo Técnico Escolar (CTE) y las comisiones escolares, hasta un 20 % de los consultados colabora regularmente en ellos. Por otro lado el involucramiento en los Consejos de Participación Social y en la Sociedad de Padres de Familia es menor que en cualquier otro

grupo (a pesar como ya se dijo de que un buena parte de los entrevistados reconoce su importancia).

Todo lo anterior lleva a pensar que la intervención sigue centrada en la participación del docente como principal actor en la atención de las NEB, o en las familias por separado, ello dado que existe si bien un cierto reconocimiento por parte de un buen grupo de trabajadores sociales a la intervención con todos los grupos escolares, existe también una participación muy limitada en ellos, debido a las diversas circunstancias del servicio que se brinda. Ello indica por un lado, que definitivamente en la intervención, la relación con estos grupos (principalmente de padres y miembros de la comunidad) no están contemplada, o esta poco contemplada, y por el otro, que tal vez convendría preguntarse si efectivamente funcionan en los centros escolares, de cualquier manera lo que si se puede observar es que independientemente de lo que esté pasando la relación con estos grupos (a excepción del CT de la USAER que pareciera sí funcionar) es vista como poco importante por la modalidad.

### *El trabajo colegiado*

Los datos siguientes refuerzan las conclusiones anteriores, en el sentido de que existe conciencia por parte del trabajador social de la importancia de su participación en las diversas tareas escolares, sin embargo el grado de involucramiento en ellas varia, no obstante este reconocimiento. Así, la mayoría de los consultados coinciden en afirmar que su participación en los diferentes proyectos que se plantean de manera colectiva para la satisfacción de las necesidades de los centros o de un alumno (a) en particular, es muy importante, sin embargo una proporción entre el 60 y el 70 % de estos profesionales es la que participa de manera regular, por ejemplo en la formulación e implementación del proyecto escolar y del proyecto curricular de centro, el resto a pesar de este reconocimiento, plantea no verse involucrado en estas tareas por las propias condiciones del servicio que brinda. En síntesis, se puede decir que existe un reconocimiento generalizado de la importancia de la labor del trabajador social en este tipo de tareas, sin embargo, aproximadamente un cuarto de la población consultada no participa de manera regular en éstas, no obstante ello se puede explicar por algunas situaciones que se verán en el siguiente apartado.

### **Limitantes y contradicciones en el ejercicio profesional**

Las principales restricciones que los consultados identifican para el logro del objetivo profesional son de índole institucional, no obstante existen otras de tipo formativo que aproximadamente la mitad del grupo identificó, más específicamente, esta población considera tener algunas carencias principalmente en las materia de investigación, en el terreno teórico, y en el campo del el manejo de técnicas de evaluación e intervención. Ellas son identificadas por los trabajadores sociales como aquellos aspectos en los que aún les hace falta adquirir formación, a fin de mejorar su desempeño profesional al interior de los centros escolares. Por otro lado los tres campos en donde menos se identifican insuficiencias<sup>185</sup>, o al menos no para mejorar el trabajo al interior de las escuelas son: 1) en el de la adquisición de habilidades de coordinación y gestión. 2) en el de la programación y 3) en el de la sistematización.

<sup>185</sup> Aunque con muy pocas diferencias, ya que siempre se observa un porcentaje (entre 30 y 35 %) de entrevistados que reconoce tener carencias – aunque en menor medida – en estas materias.

Por otra parte las principales restricciones de carácter general que los trabajadores sociales consultados identifican para el cumplimiento del objetivo profesional son: 1) las familias no están dispuestas a implicarse y a colaborar con la educación de sus hijos y /o con la labor del propio trabajador social. 2) existe una cantidad excesiva de alumnos que atender, esto propicia una sobrecarga de actividades y/o dispersión de la acción y 3) la actuación del trabajador social está muy enfocada a lo que otros demandan o solicitan. Por otro lado existen otras condiciones que se presentan en los centros de trabajo que aunque no figuran entre las consideradas por los consultados como principales, si reflejan cuestiones importantes, por ejemplo: un 43.4 % de los consultados considera que los programas que implementa la SE y que involucran la intervención del trabajador social no son pertinentes y no atienden la mayoría de las veces las necesidades reales de los usuarios. Aunado a esto, la mitad de los trabajadores sociales cree que una de las situaciones principales que limitan el cumplimiento de su propósito es que los maestros regularmente no están dispuestos a colaborar. Casi en la misma proporción (47.5%) opinan que la falta – o inadecuación– de infraestructura, equipo y/o recursos limita el logro de la tarea profesional al interior de la USAER o de los centros escolares, finalmente hay quienes manifiestan (30 trabajadores social) que el carácter no prioritario asignado a las acciones y/o programas de trabajo social en sus centros de trabajo, limita en gran medida el logro del objetivo profesional.

Ante este panorama poco alentador se puede concluir que el trabajo social enfrenta en este campo de intervención graves limitantes, al menos esta es la percepción de este profesional, pues como se observa es grande el número de consultados que señalan que ellas se presentan de manera regular en sus centros de trabajo. Por otro lado, con todas estas limitantes resulta más cierto el considerar al trabajo social como un espacio de prácticas, relaciones y resultados bastante complejos y que muchos de sus contenidos y resultados no tienen que ver con sus intenciones o propósitos originales. Los modelos teóricos pueden prescribir un ideal, pero definitivamente lo que se observó aquí es que el contenido efectivo del trabajo social pareciera que se encuentra muy influenciado por otros factores.

A más de diez años de haberse implementado el actual modelo pedagógico y de atención de las NEE los cambios en trabajo social aún son dudosos. Pareciera que existe una intencionalidad y una conciencia para asemejar la práctica a lo que señalan los actuales paradigmas teóricos en la intervención de las NEE, sin embargo la práctica concreta refleja otras realidades. El ambiente institucional y laboral es determinante y limitante del ejercicio profesional. Lo que se observó en este estudio es que los trabajadores sociales enfrentan múltiples problemáticas en este espacio laboral, por un lado, una gran insatisfacción e inconformidad, debido principalmente al poco reconocimiento y bajo estatus laboral, por el otro, los múltiples problemas que deben atender y que están asociados a las NEE, y los pocos recursos formativos con los que se cuentan, por otro lado, la cantidad excesiva de trabajo, las exigencias y la normativa institucional, definitivamente deben limitar los resultados que se obtienen. Aunado a todo lo anterior pareciera que hay ciertas imprecisiones y ambigüedades todavía en la función y en los objetivos de modelo de intervención, de ello se deriva que la práctica del trabajo social en este espacio, sea conceptualmente indefinida con carácter híbrido, aunque presenta todavía rasgos de un trabajo social tradicional y asistencial<sup>186</sup>. Ya que

<sup>186</sup> Inclusive resulta sorprendente como los textos actuales – con algunas excepciones – de trabajo social, que plantean las funciones y estrategias en el campo escolar, y específicamente en educación especial, no reflejan cambios sustantivos respecto a los contenidos emitidos hace 12 años o más.

algunas prácticas de trabajo social catalogadas por los propios trabajadores sociales pueden tipificarse como la sustitución de intervenciones técnicas por procedimientos administrativos de gestión de problemas sociales. Los procedimientos de solicitud-expediente-tramitación-resolución como plantean algunos teóricos del trabajo social han suplantado las tareas sustantivas de la profesión<sup>187</sup>.

Pero más paradójico resulta que existe la creencia general por parte de los consultados de que la situación debe cambiar, sin embargo se esperan los cambios del exterior, se habla constantemente de la poca valoración de la profesión en este campo, pero realmente qué significa este concepto?. En este sentido, puede ubicarse el cuestionamiento crucial respecto a la validez o invalidez de la profesión. Desde hace más de 20 años, en una reunión en Teresópolis Brasil se decía que “el hecho de existir determinado número de personas ejerciendo determinada actividad, por sí sólo no define la validez universal de la profesión, la validez está definida en la medida en que ella sea portadora de determinado número de respuestas a necesidades existentes en cierto momento” (Torres, 1984: 6). entonces las respuestas de la mayoría de los interrogados (en la última parte del estudio) llevan a cuestionarse sobre si la disciplina está cumpliendo o no con esta condición? La validez definitivamente genera reconocimiento, entonces ¿se seguirá esperando que otros hagan lo que al propio trabajo social le corresponde hacer?

Los resultados de esta investigación han permitido la reflexión sobre los procesos prácticos de la labor de los trabajadores sociales en el terreno de las necesidades educativas especiales, de ellos se deriva lo apremiante de fortalecer el estudio teórico y contextual de las áreas polémicas aquí detectadas para vincularlo a las características generales y particulares de cada campo de intervención. Pero además permitió visualizar que la profesión requiere de una renovación, ya no es posible seguir funcionando bajo un enfoque micro social y tradicional de los problemas. A corto plazo, la educación continua y la especialización de la profesión constituyen dos vías para iniciar esta transformación.

Definitivamente habrá que pensar en replantear el debate, no solo respecto a los ámbitos de intervención – que deberá ser más bajo un enfoque colectivo–, sino al sentido de la propia intervención. Buscar por un lado nuevas alternativas metodológicas que permitan que el trabajador social pueda asomarse efectivamente a este contexto educacional como un agente mediador de procesos de enseñanza y aprendizaje. Habrá que pensar también, en cómo superar las limitaciones institucionales para lograr verdaderamente un trabajo disciplinar, se considera que no puede haber equipo mientras persistan condiciones laborales y materiales tan desiguales. Todo ello requiere necesariamente de una reflexión constante y un reconocimiento crítico de la realidad en donde se desenvuelven los trabajadores sociales. Finalmente como plantea un clásico del trabajo social latinoamericano “pensar el Trabajo Social es convertirlo en objeto de reflexión sistemática, ubicarlo allí en sus prácticas constitutivas, donde los hechos sociales suceden entrelazados en interacciones sociales” (Kisnerman, 1998:158).

<sup>187</sup> Los trabajadores sociales no son terapeutas, tampoco amonestadores de las familias, ni entes caritativos que buscan apoyos. Actualmente ante la insuficiencia de recursos, humanos principalmente, y la cantidad de alumnos, cada vez mayor, que hay que atender no es posible continuar con las mismas estrategias de intervención, necesariamente habrá que pensar en la intervención en aquellas esferas en las que verdaderamente se impacte o al menos lo hagan en mayor medida que en los espacios tradicionales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula*. Madrid, España: Narcea.
- Ander Egg, E. (1985). *¿Qué es el Trabajo Social?*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Humanitas.
- Arellano, G. y otros. (1989). *Conceptualización del Trabajo Social (Antología)*. México, D.F: ENTS, UNAM/Plaza y Valdés.
- Aylwin, N., M. Jiménez. y M. Quesada. (1982). "Un enfoque Operativo de la Metodología de Trabajo Social". Argentina: Humanitas.
- Banks, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona España: Paidós.
- Barbero, J. M. (1998) "(Como) complicarse la vida en trabajo social". (en línea). <http://www.estimulus.org/mbarbero.com.htm>. (página consultada el 15 de febrero 2002).
- Bassedas y otros (1991). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. En Secretaría de Educación Pública (2000). *Antología de educación especial. Novena etapa Carrera Magisterial*. México: SEP. 246-262.
- Bautista, R. (1993). Una Escuela para todos. Educación Especial y reforma Educativa. En: Bautista R. (Comp.), *Necesidades educativas especiales*. Granada, España: Ed. Aljibe. 11-23 (2da. Edición).
- Besse, G. (1978). *Práctica Social y Teoría*. México: Grijalbo.
- Blanco, R. (s/f). Modelos de apoyo y asesoramiento. En SEP. (2000). *Antología de educación especial. Novena etapa Carrera Magisterial*. México: SEP. 222-234.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. España: CREE/ Ministerio de Educación y Cultura.
- Brennan, W. (1998). *El currículum para niños con necesidades educativas especiales*. México, D.F: Siglo XXI.
- Casanova, M. A. (1990). *Educación especial: Hacia la integración*. Madrid, España: Escuela Española, S.A.
- Coll, C. y Otros (1995). *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Barcelona España: Siglo XXI de España Editores.
- Cunningham, C. y H. Davis (1995). *Trabajo con padres y los marcos de colaboración*. México: Siglo XXI.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Barcelona, España: Paidós.

- De Paula Faleiros, V. (1972). *Trabajo Social Ideología y Método*. Buenos Aires, Argentina: Ecro.
- \_\_\_\_\_ (1986). *Trabajo Social e instituciones*. Buenos Aires: Humanitas.
- Diccionario Ilustrado Océano de la Lengua Española. (s/f). Barcelona, España: Océano.
- Dirección General de Educación Especial. (1991). *El proceso de Integración Educativa, Participación de Trabajo Social*. (Documento interno). México, D.F: SEP.
- Early, T. y E. Vonk. (2001). Effectiveness of School Social Work from a Risk and Resilience Perspective. *Children & Schools A Journal of Social Work in Education*. 23 (1/1-64) January. 29.
- El porvenir. (2002). En marcha, programa para fortalecer educación especial. En *Diario El Porvenir*. Año LXXXIV. (Número 32,100), 24 de Septiembre. 3, 7.
- Fortes, A. (1993). *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. España: Ed. Escuela española, S.A.
- Galeana, S. (1999). Campos de acción del Trabajo Social. En Sánchez, M. (comp.), *Manual de Trabajo social*. México, D.F: ENTS, UNAM/Plaza y Valdés. 139-163.
- Galeana, S. y J. L. Villanueva. (1999). *Reflexiones sobre el trabajo social en el nuevo milenio*. Material del curso taller: Referentes teórico metodológicos para la sistematización de la práctica escolar. Durango: FTS, UJED/ENTS,UNAM.
- García, I. y otros (2000). *La integración educativa*. México: SEP y Fondo de Cooperación Técnica y Científica México, España.
- García Salord, S. (1986). *Especificidad y rol en Trabajo Social Currículo-saber-Formación*. México: Humanitas.
- \_\_\_\_\_ (1986). La especificidad en Trabajo Social. En Arellano y otros (comps.), *Conceptualización del Trabajo Social*. México, D.F: ENTS, UNAM/Plaza y Valdés. 95-131.
- García, V. (1996). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. España: EOS.
- Gobierno del estado de Durango, Departamento de Educación Especial. (1996). *Normatividad de Unidades de Servicio de Apoyo a la educación regular. Atención a la diversidad con "calidad"* (Documento interno). Durango, Dgo: SECyD/DEE.
- Gobierno del Estado de Durango. (1998). *Educación especial 40 años en Durango. De la separación a la integración*. México: GEDGO/SEP.
- González, E, M. J, González y M. J González. (1993). *El trabajador social en los servicios de apoyo a la educación*. Madrid, España: Consejo general Diplomados en Trabajo Social y Siglo Veintiuno, de España Editores.

- González, L. (2002). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En Mejía, R. Y Sandoval A. (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México: ITESO. 155-173.
- González, R. S. (2001). Hacia una nueva conceptualización de la discapacidad. En *Revista de Trabajo Social. (Discapacidad)*. No. 3. Verano 2001. 4-11.
- Hill, R. (1982). *Metodología Básica y Servicio Social*. Buenos Aires Argentina: Ed. Humanitas.
- INEGI (2000a). *Estadísticas de educación Cuaderno No. 6*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- \_\_\_\_\_. (2000b). *XII Censo General de población y vivienda 2000. Zona Metropolitana de Monterrey*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- \_\_\_\_\_. (2001a). *Anuario Estadístico Estados Unidos Mexicanos*. Edición 2000. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- \_\_\_\_\_. (2001b). *Anuario de Estadísticas por Entidad Federativa*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Anuario Estadístico Nuevo León*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Jiménez, P y otros. (1998). *Educación especial e integración escolar y social en Cuba*. España: Ed. Aljibe.
- Jiménez, P. y M. Vilá. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. España: Ed. Aljibe.
- Johnson, C. (1995). *Social Work Practice A Generalist Approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon. 5a. ed.
- Kirsk-Ashman, K.K & Hull, G. H. (1993). *Understanding Generalist Approach*. Chicago: Allyn Publishers. 5a ed.
- Kisnerman, N. (1981). Introducción al Trabajo Social. En Arellano, G. y otros. (comps.). *Conceptualización del Trabajo Social (Antología)*. México, DF: ENTS, UNAM. 75-98.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Pensar el trabajo social. Una introducción desde el construccionismo*. Argentina: Ed. Lumen-Hvmanitas.
- Marchesi, A. Y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi. (comps.) *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, España: Alianza.

- Mendoza, M. Del C. (1999). Metodología y Trabajo Social. En Sánchez, M. (comp.), *Manual de Trabajo social*. México, D.F: ENTS, UNAM/ Plaza y Valdés. 165-178.
- Molina, M. L. y M. C. Romero. (1999). Aproximación a un perfil de la intervención del Trabajo Social en los años noventa. *Revista Costarricense de Trabajo Social*. No. 10. Noviembre. 8-19
- \_\_\_\_\_ (2000). Situaciones críticas de la intervención profesional: retos para la intervención académica. *Revista Costarricense de Trabajo Social*. No. 11. Julio. 23-30.
- Payne, M. (1995). *Teorías contemporáneas del trabajo social*. España: Paidós.
- Piña, C. E. (1998). *Análisis de la práctica profesional del Trabajador Social en la formación técnica y propuesta de actualización*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Juárez del estado de Durango. Durango, México.
- Quiroz, T, y M. Morgan. (1987). *La sistematización, un intento conceptual y una propuesta de operacionalización*. Nuevo cuaderno CELATS No. 11. Lima, Perú: CELATS.
- \_\_\_\_\_ (1988). *La sistematización, un Intento Conceptual y una Propuesta de Operacionalización*. En. Cadena, F. (comp.), *La sistematización en los proyectos de educación Popular*. Chile: CIDE. 39-53.
- Rodríguez, E. y otros. (1997). *Hacia una escuela integradora*. Monterrey, México: SENL.
- Salazar, P. (2002). Educación especial para niños especiales. *3er Sector*. (No. 7), Diciembre. 8-11.
- Sandoval, A. (2001). *Propuesta Metodológica para sistematizar la práctica profesional del trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Schmelkes, S, Lavín S. y Martínez F. (1997). *La calidad de la educación primaria, un estudio de caso*. México: SEP y Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación de Nuevo León. (1999). *Lineamientos de los Servicios de Educación Especial para responder a las Necesidades Educativas Especiales. Funciones específicas del personal de los Servicios de Educación Especial*. (Documento interno). Nuevo León, México: SENL.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Avances y desafíos 1997-2003 Programa de Trabajo 2003*. Nuevo León, México: SENL.
- Secretaría de Educación Pública. (1997). *Antología de educación. Sexta etapa Carrera Magisterial*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2000a). *Antología de educación especial. Novena etapa Carrera Magisterial*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2000b). *Antología Programa de Integración Educativa*. México, D. F: SEP.

- \_\_\_\_\_ (2000c). *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulos 1 y 2*. México, D. F: SEP y Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- \_\_\_\_\_ *Serie: Integración Educativa 2000. La integración Educativa y el personal de educación especial, principales funciones del psicólogo y del trabajador social*. Formato VHS. SEP y Fondo Mixto de Cooperación Española. 27'35".
- \_\_\_\_\_ *Sitio de la SEP*, (en Línea). <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep> (página consultada el 8 de Mayo del 2002).
- Silva, M. del R. G. Terán y R. Santiago. (1999). Necesidades Sociales. En Sánchez, M. (comp.), *Manual de Trabajo social*. México, D.F: ENTS, UNAM / Plaza y Valdés. 39-56.
- Tello, N. E. (1999). Trabajo Social contemporáneo. En Sánchez, M. (comp.), *Manual de Trabajo social*. México, D.F: ENTS, UNAM / Plaza y Valdés. 125-137.
- Tobón, M. C., N. Rottier y A. Manrique. (s/f). *La práctica profesional del trabajador social*. Argentina: Hvmánitas.
- Torres, F. (1984). Breves reflexiones en torno a la práctica del Trabajo Social. En *Revista de Trabajo Social*. No. 20, Octubre-Diciembre. 1-9.
- Valero, A. (1999). Apuntes sobre la historia del trabajo social mexicano. En Sánchez, M. (comp.), *Manual de Trabajo social*. México, D.F: ENTS, UNAM / Plaza y Valdés. 11-37.
- Verdugo, M. A (1994). *Evaluación curricular / Una guía para la intervención psicopedagógica*. México-España: Siglo XXI.
- Zúñiga, E y M. Del. C. Trejo. (1999). Política social. En Sánchez, M. (comp.), *Manual de Trabajo social*. México, D.F: ENTS, UNAM / Plaza y Valdés. 87-102.

## ANEXOS

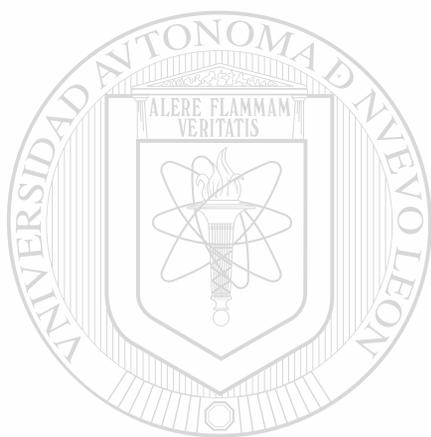
## ANEXO 1

## FUNCIONES BÁSICAS DEL TRABAJADOR SOCIAL COMO INTEGRANTE DE LOS EQUIPOS PSICOPEDAGÓGICOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN

Ministerio de Educación y Cultura España	Secretaría de Educación pública Nuevo León, México
<p>1. En relación al proyecto educativo de centro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar junto con el resto de los profesionales en la elaboración del proyecto educativo, especialmente en los aspectos sociales y familiares de los alumnos escolarizados.</li> <li>▪ Facilitar información de los recursos existentes en la Comunidad educativa que posibilite un conocimiento del entorno en el que se inserte el centro, así como un aprovechamiento de estos recursos.</li> </ul> <p>2. En relación al profesor-tutor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facilitar información al profesor-tutor en relación a los aspectos sociales y familiares del alumno haciendo especial hincapié en aquellos a tener en cuenta en la acción educativa.</li> <li>▪ Participar, en el ámbito de sus funciones en las tareas de orientación familiar que realiza el profesor – tutor.</li> </ul> <p>2. Respecto a los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar el estudio social y familiar de los alumnos empleando los instrumentos propios del trabajo social y manteniendo los datos de dicho estudio y de su seguimiento convenientemente actualizados.</li> </ul> <p>4. Respecto a los padres</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informar y orientar a los padres en los temas que les son propios, así como los recursos existentes en la Comunidad, a fin de dar respuesta a las necesidades que los alumnos plantean en el medio familiar.</li> <li>▪ Favorecer y potenciar, en coordinación con los órganos competentes del centro, la participación activa de los padres en el ámbito de la escuela y la comunidad, tanto en lo relacionado con aspectos formativos, como de sensibilización social y aprovechamiento de los recursos.</li> </ul> <p>5. En relación a los servicios sociales de la localidad o del sector</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajar coordinadamente con otros servicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pugnar y apoyar para que las instituciones escolares respondan a las NEE de la población.</li> <li>▪ Pugnar para desterrar toda práctica de segregación, marginación y exclusión.</li> <li>▪ Brindar los apoyos necesarios para evitar la deserción escolar.</li> <li>▪ Orientar y apoyar a las familias para que los niños con algún signo de discapacidad sea inscrito en las instituciones regulares.</li> <li>▪ Orientar al personal de las instituciones para que los requisitos de inscripción no constituyan una forma de etiquetación y marginación.</li> <li>▪ Gestionar y facilitar la inscripción en las instituciones regulares de los niños (as) y jóvenes con algún signo de discapacidad.</li> <li>▪ Proponer el ajuste de las exigencias escolares a la realidad socioeconómica y cultural que vive la población.</li> <li>▪ Asistir y establecer acuerdos en las reuniones del Consejo Técnico Consultivo de la USAER.</li> <li>▪ Analizar el entorno social y escolar en el que se encuentran ubicadas las instituciones en que se brinda el servicio, a fin de contextualizar las necesidades de apoyo educativo.</li> <li>▪ Participar en la elaboración del proyecto educativo de la USAER a partir de la jerarquización de las necesidades del servicio.</li> <li>▪ Coparticipar con los docentes en la orientación al personal de las instituciones de Educación Regular, en la respuesta educativa a la diversidad.</li> <li>▪ Apoyar la permanencia y participación activa de todos los alumnos en las actividades escolares.</li> <li>▪ Analizar de manera colegiada los programas de grado, nivel o modalidad que se desarrollan en las instituciones.</li> <li>▪ Anticipar, a partir de elementos sociales y del contexto educativo acciones dirigidas a los diferentes beneficiarios que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>▪ Apoyar a través de la observación participativa a los alumnos (as) que presentan NEE con o sin discapacidad para que participen activamente en el desarrollo del currículum en el grupo al que pertenecen.</li> <li>▪ Apoyar a los docentes a partir de la observación participativa en el desarrollo de un currículum flexible que responda a la diversidad de necesidades, aprovechando el contexto y los recursos del entorno.</li> </ul>

sociales del sector, estableciendo vías de acciones comunes que favorezcan la canalización institucional de los problemas que se planteen.

- Incidir en el desarrollo de aprendizajes interactivos e inclusivos para promover la permanencia y participación activa de todos los alumnos (as) en las actividades escolares.
- Proponer y realizar adecuaciones en las actividades escolares cuando los alumnos (as) requieren de apoyos adicionales o diferentes para participar en el hecho educativo.
- Reconstruir a partir de los elementos sociales y educativos presentes en el aula, los hechos más significativos del proceso de enseñanza aprendizaje para apoyar la participación de los alumnos (as).
- Colaborar en el proceso de evaluación continua de los alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad aportando elementos sobre sus logros y necesidades.
- Fortalecer el aprendizaje cooperativo.
- Establecer acuerdos y planear acciones con los docentes y otros miembros del equipo paradocente.
- Pugnar para que todos los alumnos tengan los libros de texto del grado que cursan.
- Participar en los cursos de actualización técnico-pedagógica y de superación profesional.
- Participar en la planeación y desarrollo de reuniones y talleres con padres de familia.
- A partir de la observación participativa orientar a los padres de familia acerca de los apoyos requeridos por sus hijos (as) para participar en todas las actividades.
- Dar continuidad y seguimiento a los acuerdos y compromisos establecidos con las familias para favorecer su participación escolar.
- En coordinación con los docentes orientan a la familia para valorar los logros educativos de sus hijos y promover su colaboración.
- Investigar los recursos socio-familiares que pueden apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje en aquellos casos que se requiera.
- Promover y difundir en la comunidad educativa la importancia de la integración escolar.
- Coordinarse con los docentes para propiciar la participación de la familia en la elaboración y uso del material didáctico para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Participar y colaborar en las actividades cívicas y socio-culturales que se promuevan en las instituciones educativas.
- Establecer enlaces intersectoriales con Organismos Gubernamentales y no Gubernamentales a fin de gestionar la dotación de recursos que satisfagan las necesidades de los alumnos para lograr su participación en las actividades escolares.
- Elaborar los documentos técnico pedagógicos que apoyan el desarrollo de su función.
- Apoyar a través de acciones de enlace con otras instituciones y/o USAER el tránsito, traslado, incorporación y promoción de los alumnos que presentan NEE.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE ASISTENCIA TÉCNICA

Monterrey, N.L Marzo del 2003

**Estimada Colega:**

Los que nos desempeñamos en el ámbito de lo social podemos aportar nuevas respuestas a viejos y nuevos problemas desde nuestra especificidad disciplinar, tanto para la formación como para el ejercicio profesional. Para hacer esto posible, es necesario acentuar y unir nuestros esfuerzos: indagar, reflexionar, preguntar, conceptualizar nuestras experiencias, construir y aportar desde nuestros propios espacios profesionales y laborales.

Lo invitamos a contribuir en esta labor, le pedimos que dedique un momento de su tiempo para responder el presente cuestionario, que forma parte de la investigación: *Una aproximación a la construcción de la práctica profesional del trabajador social en educación especial en Municipios de la zona Metropolitana de Monterrey*, cuyo objetivo es conocer cómo se está configurando, en la actualidad, el quehacer del trabajador social frente a las necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela básica ordinaria.

Es importante comentarle, que este cuestionario no es un instrumento de evaluación, ni forma parte de alguna acción de esta naturaleza. Más bien, contribuye a un estudio de tipo exploratorio, por tal motivo le pedimos que sus respuestas sean, - en lo posible - veraces y honestas; éstas serán tratadas con discreción y responsabilidad, garantizando su anonimato.

Gracias por su colaboración.

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**Cuestionario para trabajadoras (es) sociales de las USAER de educación especial**

**INSTRUCCIONES:**

Marque con una cruz (X) la posición u opción que elija. Algunas preguntas requerirán sus respuestas por escrito. Por favor conteste todas las preguntas, nos interesa su respuesta. No escriba en los cuadros de la derecha.

**I. DATOS PERSONALES**

1.- Sexo: 1) M \_\_\_\_\_ 2) F \_\_\_\_\_

2.- Edad (en años): \_\_\_\_\_

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>

**II. TITULACIÓN Y OCUPACIÓN**

3.- Grados académicos que posee:

3	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

1. Técnico (a) en trabajo social \_\_\_\_\_
2. Licenciado (a) en trabajo social \_\_\_\_\_
3. Especialidad en : \_\_\_\_\_
4. Maestría en: \_\_\_\_\_
5. Doctorado en: \_\_\_\_\_
6. Otra licenciatura en: \_\_\_\_\_

4.- Año de egreso como trabajador social: \_\_\_\_\_

4	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

5.- Su plaza actual en la USAER es de:

5	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

1. Base \_\_\_\_\_ 2. Contrato \_\_\_\_\_ 3. Interina \_\_\_\_\_ 4. Otra: \_\_\_\_\_  
Especifique

6.- El nivel en el que actualmente se desempeña es (si es más de uno márquelo):

6	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

1. Preescolar \_\_\_\_\_ 2. Primaria \_\_\_\_\_ 3. Secundaria \_\_\_\_\_

7.- Años de experiencia, como trabajador social, en el sistema educativo: \_\_\_\_\_

7	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

8.- Años de experiencia, como trabajador social, en el subsistema de educación especial: \_\_\_\_\_

8	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

9.- ¿Labora como trabajador social en otros espacios además de éste?

9

1) Si \_\_\_\_\_ (pase a la 9.1)

2) No \_\_\_\_\_ (pase a la 10)

9.1.- Espacio laboral alternativo:

9.1

1. Al interior del sistema educativo \_\_\_\_\_
2. Al interior de este subsistema educativo \_\_\_\_\_
3. En otro espacio laboral \_\_\_\_\_

Especifique

### III. CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL

10.- Participa actualmente en algún programa de:

10

1. Capacitación \_\_\_\_\_
2. Actualización \_\_\_\_\_
3. Formación \_\_\_\_\_
4. En ninguno \_\_\_\_\_

Sólo si contestó afirmativamente:

10.1.- Áreas de conocimiento o temáticas \_\_\_\_\_

10.1

10.2.- Ofertado por \_\_\_\_\_

10.1

11.- El contenido de la capacitación y/o actualización en servicio, recibida en los dos últimos años, se ha orientado al área de:

<b>Casi siempre</b> Corresponde a más del 80 % de las veces	<b>Regularmente</b> Corresponde a más del 50 % de las veces	<b>Muy poco</b> Corresponde a menos del 50 % de las veces
--	--	--

Materia	Casi siempre	Regularmente	Muy poco	Nunca
	4	3	2	1
1. Estrategias de integración educativa				
2. Temas relacionados con discapacidad o dificultades específicas				
3. Evaluación psicopedagógica				
4. Intervención psicopedagógica				
5. Contenidos y propósitos de los planes y programas educativos				
6. Temas específicos de Trabajo Social				
7. Administración y organización del servicio				
8. Llenado de documentos, expedientes y/o formatos				
9. Otra (especifique): _____				

®

11.1

11.2

11.3

11.4

11.5

11.6

11.7

11.8

11.9

Conteste la siguiente pregunta sólo si ha recibido capacitación y/o actualización específica de su especialidad, si no lo ha hecho, omitala y continúe con los siguientes planteamientos,

11.1.- Área de capacitación y/o actualización recibida en trabajo social, durante los dos últimos años.

Área	Casi siempre	Regularmente	Muy poco	Nunca	
	4	3	2	1	
1. Evaluación e intervención familiar					11.1.1 <input type="checkbox"/>
2. Métodos y técnicas de investigación y evaluación					11.1.2 <input type="checkbox"/>
3. Métodos y técnicas de intervención					11.1.3 <input type="checkbox"/>
4. Modelos de evaluación e intervención individualizada en trabajo social					11.1.4 <input type="checkbox"/>
5. Aspectos relacionados con la intervención escolar y comunitaria, por ejemplo: redes de apoyo, trabajo social escolar, mediación, etc.					11.1.5 <input type="checkbox"/>
6. Aspectos relacionados con los objetos y sujetos específicos de la intervención, por ejemplo: paternidad responsable, fármacodependencia, educación sexual, etc.					11.1.6 <input type="checkbox"/>
7. Otra (especifique): _____ _____					11.5.7 <input type="checkbox"/>

12.- Señale si ha participado en alguno de los siguientes eventos relacionados con su especialidad en los dos últimos años.

1. Actividades académicas \_\_\_\_\_
2. Actividades científicas \_\_\_\_\_
3. Actividades gremiales o sindicales \_\_\_\_\_

12

#### IV. DESEMPEÑO PROFESIONAL

13.- ¿Qué tan satisfecho está con los siguientes aspectos?

	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho	Total mente	
	1	2	3	4	
1. La puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la licenciatura					13.1 <input type="checkbox"/>
2. La posibilidad de realizar ideas propias					13.2 <input type="checkbox"/>
3. El reconocimiento profesional alcanzado					13.3 <input type="checkbox"/>
4. El trabajo en equipo					13.4 <input type="checkbox"/>
5. El contenido del trabajo o actividad					13.5 <input type="checkbox"/>
6. El ambiente o clima de trabajo					13.6 <input type="checkbox"/>
7. La posibilidad de responder efectivamente a las NEE					13.7 <input type="checkbox"/>
8. Otro (especifique): _____ _____					13.8 <input type="checkbox"/>

14.- De acuerdo con su experiencia laboral actual y a las actividades que desarrolla, indique, por favor, cuál es el grado de exigencia que enfrenta en los siguientes aspectos (aunque personalmente no tenga dificultades para cumplir con estos requerimientos).

	Ninguna exigencia	Poca exigencia	Moderada exigencia	Mucha exigencia	
	1	2	3	4	
1. Conocimientos generales de la disciplina					14.1 <input type="checkbox"/>
2. Conocimientos especializados de educación					14.2 <input type="checkbox"/>
3. Conocimientos especializados en las diferentes discapacidades					14.3 <input type="checkbox"/>
4. Habilidades para la detección y evaluación de las NEE					14.4 <input type="checkbox"/>
5. Habilidades para la planeación, coordinación y evaluación de actividades					14.5 <input type="checkbox"/>
6. Habilidad para trabajar en equipo					14.6 <input type="checkbox"/>
7. Habilidad administrativa y organizativa					14.7 <input type="checkbox"/>
8. Habilidad para el trabajo clínico o de casos					14.8 <input type="checkbox"/>
9. Habilidad para el trabajo con grupos					14.9 <input type="checkbox"/>
10. Habilidad para las relaciones humanas y la comunicación oral y escrita					14.10 <input type="checkbox"/>
11. Habilidad para contactarse y coordinarse con otros servicios y/o instituciones					14.11 <input type="checkbox"/>
12. Puntualidad y formalidad					14.12 <input type="checkbox"/>
13. Otro (especifique): _____					14.13 <input type="checkbox"/>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

V. LOS DESTINATARIOS DE LA INTERVENCIÓN Y LA PROBLEMÁTICA DE ATENCIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

15.- Niños y niñas que han sido detectados en este ciclo escolar con NEE (con y sin discapacidad), en el total de escuelas que atiende: \_\_\_\_\_ 15

16.- Niños y niñas con discapacidad en este ciclo escolar, en el total de escuelas que atiende : \_\_\_\_\_ 16

17.- Indique el número de niños que usted ha atendido durante este ciclo escolar en:

Atención directa, trabajo sistemático o de caso: \_\_\_\_\_ 17.1

Atención indirecta, trabajo eventual o de apoyo en situaciones específicas: \_\_\_\_\_ 17.2

18.- Qué porcentaje, de los alumnos que usted atiende, presenta las siguientes características?.

Alumnos y alumnas	Del 100 al 80%	Del 80 al 60%	Del 60 al 40%	Del 40 al 20%	Del 20 al 1 %	0 %	
	5	4	3	2	1	0	
1. Con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales							18.1 <input type="checkbox"/>
2. Con desventajas educativas como diferencias socioculturales, enseñanza inadecuada, ineficaz o intermitente							18.2 <input type="checkbox"/>
3. Con dificultades significativas de aprendizaje, asociadas a una inmadurez general							18.3 <input type="checkbox"/>
4. Con múltiples deficiencias							18.4 <input type="checkbox"/>
5. Con dificultades en el habla y en el lenguaje							18.5 <input type="checkbox"/>
6. Con dificultades emocionales y conductuales, por ejemplo niños que presentan mala adaptación escolar							18.6 <input type="checkbox"/>
7. Con aptitudes sobresalientes							18.7 <input type="checkbox"/>
8. Otra (especifique): _____ _____							18.8 <input type="checkbox"/>

19.- En que porcentaje de los alumnos y alumnas que atiende se presentan las siguientes problemáticas:

Alumnos y alumnas	Del 100 al 80%	Del 80 al 60%	Del 60 al 40%	Del 40 al 20%	Del 20 al 1 %	0 %	
	5	4	3	2	1	0	
1. Que no tienen interés ni móviles para aprender							19.1 <input type="checkbox"/>
2. Que se ven obligados a repetir año							19.2 <input type="checkbox"/>
3. Que trabajan							19.3 <input type="checkbox"/>
4. Que viven en las calles							19.4 <input type="checkbox"/>
5. Que viven demasiado lejos de una escuela							19.5 <input type="checkbox"/>
6. Que vienen de otro estado o localidad							19.6 <input type="checkbox"/>
7. Que viven en pobreza extrema							19.7 <input type="checkbox"/>
8. Que padecen desnutrición							19.8 <input type="checkbox"/>
9. Que son sometidos constantemente a violencia o maltrato							19.9 <input type="checkbox"/>
10. Abandonados física y/o emocionalmente por sus padres							19.10 <input type="checkbox"/>
11. Que presentan problemáticas serias de salud							19.11 <input type="checkbox"/>
12. Que presentan más de una de las características anteriores							19.12 <input type="checkbox"/>
13. Otra (especifique): _____ _____							19.13 <input type="checkbox"/>

20.- ¿Cuál considera que es la mayor problemática en cuanto a la satisfacción de las NEE en las escuelas que usted atiende? Enumere en orden descendente del 5 al 1, asignándole un 5 a aquella situación que usted ha observado como la de mayor peso en cuanto a la prevalencia de NEE, continúe en ese orden hasta asignarle el número 1 a la condición menos importante.

Problemática:	Prioridad
1. Deficientes recursos escolares (metodológicos, humanos y/o materiales).	20.1 <input type="text"/>
2. Factores pedagógicos (actitudes de los profesores, deficientes estrategias de aprendizaje).	20.2 <input type="text"/>
3. Factores Institucionales y/o de organización de la escuela.	20.3 <input type="text"/>
4. Factores familiares (por ejemplo, desinterés de los padres o escasez de recursos).	20.4 <input type="text"/>
5. Las propias dificultades y déficit de los alumnos o alumnas.	20.5 <input type="text"/>
6. Factores del entorno social (por ejemplo, marginación social y económica, insuficiencia de programas o recursos institucionales, etc)	20.6 <input type="text"/>

## VI. MODELO DE INTERVENCIÓN

21.-¿Cuál es la finalidad y/o objetivos de su intervención? Enumere del 1 al 8, en orden ascendente, de acuerdo a los objetivos que usted prioritariamente con su labor pretende lograr. (Asigne un 8 al objetivo que para usted es más importante, un 7 al siguiente en orden de importancia, así, hasta llegar al 1 que sería el menos importante).

Finalidad de la intervención	Prioridad
1. Prevenir y atender aquellas situaciones (familiares, escolares, comunales) que hacen posible las NEE de los alumnos (as).	21.1 <input type="text"/>
2. Proveer a los alumnos (as) con NEE y/o sus familias de ciertos satisfactores o recursos institucionales o comunitarios.	21.2 <input type="text"/>
3. Producir cierto cambio en el alumno (a) con NEE o en su familia, mediante el apoyo terapéutico para el manejo de las relaciones y comunicación.	21.3 <input type="text"/>
4. Resolver demandas inmediatas y/o urgentes de las familias o de las escuelas, echando mano de lo disponible en ese momento (o de lo que se pueda conseguir).	21.4 <input type="text"/>
5. Trabajar en la formación, potenciación y participación de la familia, la escuela o la comunidad, a través del trabajo en grupos y el fortalecimiento de redes de apoyo.	21.5 <input type="text"/>
6. Apoyar al alumno (a), prestando atención a sus características personales y evolutivas, así como a sus problemáticas que presenta.	21.6 <input type="text"/>
7. Contribuir a mejorar las condiciones, los recursos y la enseñanza de los centros escolares.	21.7 <input type="text"/>
8. Producir cierto cambio en la escuela o en la comunidad que favorezca el desarrollo educativo de los alumnos en general, y en particular de los alumnos que presentan NEE.	21.8 <input type="text"/>

22.- Señale, con que frecuencia sus intervenciones se dirigen a:

<b>Casi siempre</b> Corresponde a más del 80 % de las veces	<b>Regularmente</b> Corresponde a más del 50 % de las veces	<b>Muy poco</b> Corresponde a menos del 50 % de las veces
--	--	--

	<b>Casi siempre</b> 4	<b>Regularmente</b> 3	<b>Muy poco</b> 2	<b>Nunca</b> 1	
1. La atención individual y directa de los alumnos (as) con alguna dificultad					22.1 <input type="checkbox"/>
2. La atención individual y directa de las familias de los alumnos (as) con alguna dificultad					22.2 <input type="checkbox"/>
3. La atención de los alumnos (as) con algún tipo de dificultad al interior de sus grupos escolares					22.3 <input type="checkbox"/>
4. La atención de los padres de familia de manera grupal.					22.4 <input type="checkbox"/>
5. La atención personal con los padres de familia de niños y niñas con algún tipo de dificultad.					22.5 <input type="checkbox"/>
6. La orientación e intervención con los maestros de las escuelas.					22.6 <input type="checkbox"/>
7. La atención e intervención con aquellos grupos y organizaciones de la colonia, barrio o municipio, que pueden apoyar la superación de las NEE y la integración social.					22.7 <input type="checkbox"/>

23.- ¿En qué medida desarrolla estos procesos, durante su intervención al interior de las escuelas?

<b>Casi siempre</b> Corresponde a más del 80 % de las veces	<b>Regularmente</b> Corresponde a más del 50 % de las veces	<b>Muy poco</b> Corresponde a menos del 50 % de las veces
--	--	--

	<b>Casi siempre</b> 4	<b>Regularmente</b> 3	<b>Muy poco</b> 2	<b>Nunca</b> 1	
1. Observación sistemática					23.1 <input type="checkbox"/>
2. Entrevistas					23.2 <input type="checkbox"/>
3. Aplicación de instrumentos o escalas de medición					23.3 <input type="checkbox"/>
4. Técnicas didácticas y/o ejercicios grupales					23.4 <input type="checkbox"/>
5. Revisión de fuentes documentales y bibliográficas					23.5 <input type="checkbox"/>
6. Análisis o estudio de casos					23.6 <input type="checkbox"/>
7. Enlaces inter-institucionales					23.7 <input type="checkbox"/>
8. Otro (especifique): _____ _____					23.8 <input type="checkbox"/>

24.- Qué tanto se presentan las siguientes situaciones al interior de los centros escolares que usted atiende:

<b>Casi siempre</b> Corresponde a más del 80 % de las veces	<b>Regularmente</b> Corresponde a más del 50 % de las veces	<b>Muy poco</b> Corresponde a menos del 50 % de las veces
--	--	--

	<b>Casi siempre</b>	<b>Regularmente</b>	<b>Muy poco</b>	<b>Nunca</b>	
	4	3	2	1	
1. Relación de participación implicación y corresponsabilidad entre los miembros de la escuela y los de la USAER.					24.1 <input type="checkbox"/>
2. Relación de participación, implicación y corresponsabilidad con los padres de familia					24.2 <input type="checkbox"/>
3. Alto grado de autonomía, del equipo de trabajo, para la toma de decisiones y la implementación de acciones.					24.3 <input type="checkbox"/>
4. Igualdad y complementariedad entre los integrantes del equipo de trabajo.					24.4 <input type="checkbox"/>
5. Definición en conjunto de las necesidades de cambio y mejora de la escuela.					24.5 <input type="checkbox"/>
6. Definición en conjunto del proceso de evaluación e intervención de las NEE de los alumnos y alumnas.					24.6 <input type="checkbox"/>
7. Establecimiento en conjunto de indicadores y procedimientos de evaluación, tanto de las NEE, como de las acciones implementadas.					24.7 <input type="checkbox"/>

25.- ¿De qué manera se involucran los alumnos y alumnas con NEE y sus padres con la labor del trabajador social, en la mayoría de las escuelas que atiende?

<b>Casi siempre</b> Corresponde a más del 80 % de las veces	<b>Regularmente</b> Corresponde a más del 50 % de las veces	<b>Muy poco</b> Corresponde a menos del 50 % de las veces
--	--	--

	<b>Casi siempre</b>	<b>Regularmente</b>	<b>Muy poco</b>	<b>Nunca</b>	
	4	3	2	1	
1. Sólo como depositarios o receptores del servicio que les brinda educación especial.					25.1 <input type="checkbox"/>
2. Sólo proporcionan información relevante sobre el niño y sus circunstancias.					25.2 <input type="checkbox"/>
3. Participan obligadamente y a regañadientes en las actividades que se les solicita.					25.3 <input type="checkbox"/>
4. Participan activamente con el equipo de apoyo en la discusión, evaluación y toma de decisiones.					25.4 <input type="checkbox"/>
5. Participan activamente en la ejecución de las actividades propuestas por la escuela y/o trabajador social.					25.5 <input type="checkbox"/>

26.- Indique qué piensa respecto a su participación en las diferentes actividades y su grado de involucramiento en las mismas.

	Me parece poco relevante, y generalmente no me involucro en sus actividades	Me parece algo relevante, y trato de involucrarme algunas veces en sus actividades.	Me parece muy relevante, por lo que me involucro generalmente en sus actividades	Me parece muy relevante, pero participo poco por las circunstancias del servicio.	
	1	2	3	4	
1. El consejo de participación social					26.1 <input type="checkbox"/>
2. La sociedad de padres de familia					26.2 <input type="checkbox"/>
3. El consejo técnico escolar.					26.3 <input type="checkbox"/>
4. El consejo técnico de la USAER.					26.4 <input type="checkbox"/>
5. Las comisiones para las diversas actividades que la escuelas llevan a cabo.					26.5 <input type="checkbox"/>

27.- Señale qué piensa respecto a su participación en las diferentes actividades y su grado de involucramiento en las mismas.

	Me parece poco relevante y generalmente no me involucro en su formulación	Me parece algo relevante y trato de involucrarme algunas veces en su formulación	Me parece muy relevante, por lo que me involucro generalmente en su formulación	Me parece muy relevante, pero participo poco por las diversas circunstancias del servicio.	
	1	2	3	4	
1. La formulación e implementación del proyecto escolar					27.1 <input type="checkbox"/>
2. La formulación e implementación del proyecto curricular del centro					27.2 <input type="checkbox"/>
3. La formulación del Diagnóstico (de un alumno o de un grupo), y planeación de la intervención de manera colectiva					27.3 <input type="checkbox"/>
4. La formulación y seguimiento del documento de adecuaciones curriculares del alumno o alumna					27.4 <input type="checkbox"/>

28.- En qué medida las siguientes situaciones se presentan en su entorno laboral y limitan el cumplimiento de su objetivo profesional.

	Casi siempre	Regularmente	Muy poco	Nunca	
	4	3	2	1	
1. Indefinición o incertidumbre de objetivos y/o funciones del área					28.1 <input type="checkbox"/>
2. El carácter no prioritario asignado a las acciones y/o programas de trabajo social					28.2 <input type="checkbox"/>
3. Infraestructura, equipo y/o recursos inadecuados o insuficientes.					28.3 <input type="checkbox"/>
4. Burocratización excesiva y/o falta de una estructura administrativa adecuada					28.4 <input type="checkbox"/>
5. Sobrecarga de actividades y/o dispersión de la acción					28.5 <input type="checkbox"/>
6. Cantidad excesiva de alumnos que atender.					28.6 <input type="checkbox"/>
7. Las familias no están dispuestas a implicarse y a colaborar					28.7 <input type="checkbox"/>
8. Los maestros no están dispuestos a implicarse y a colaborar					28.8 <input type="checkbox"/>
9. Poco seguimiento y evaluación de las acciones (de trabajo social) por parte de la dirección y/o coordinación.					28.9 <input type="checkbox"/>
10. La actuación, del trabajador social, esta muy enfocada a cumplir con lo que otros demandan o solicitan					28.10 <input type="checkbox"/>
11. Los programas que actualmente implementa la SE (que involucran la intervención del trabajador social) no son pertinentes y/o no atienden la mayoría de las veces las necesidades reales de los usuarios.					28.11 <input type="checkbox"/>
12. Otra (especifique): _____					28.12 <input type="checkbox"/>

29.- De los siguientes aspectos de su formación, cuáles considera que aún le hacen falta para mejorar su actuación como trabajador social al interior de las escuelas.

	Casi siempre	Regularmente	Muy poco	Nunca	
	4	3	2	1	
1. En el terreno teórico					29.1 <input type="checkbox"/>
2. En el manejo de técnicas de evaluación					29.2 <input type="checkbox"/>
3. En el manejo de técnicas de intervención					29.3 <input type="checkbox"/>
4. En el campo de la investigación					29.4 <input type="checkbox"/>
5. En el campo de la programación					29.5 <input type="checkbox"/>
6. En el terreno de la sistematización					29.6 <input type="checkbox"/>
7. En el desarrollo de habilidades de coordinación y gestión					29.7 <input type="checkbox"/>

30.- ¿Cuál es para usted el estado actual de la práctica de trabajo social en educación especial?

---



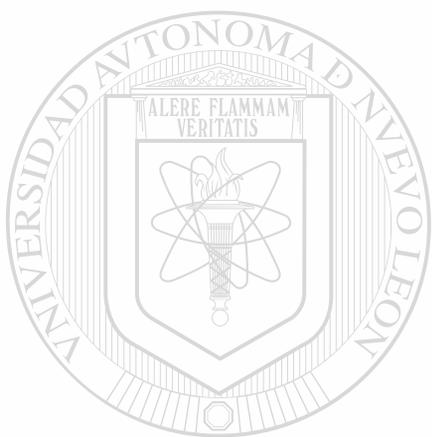
---



---



---



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



