sólo trece se pretenden conocer vía el cuestionario. A su vez, de estas trece[129], 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 pude resultar cansado para los respondientes, situación que limita la calidad de las respuestas.

---

[129] 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.[130]

Por otra parte en está 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 Sciencies (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

---

[130] 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 dificulto 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 construidos 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[131]

**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)[132], 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[133]: 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

---

[131] La primera clasificación (por factores personales asociados) es tomada de Breenan (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.

[132] En SEP, 2000a.

[133] 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 |
|---|---|---|
| El trabajador social | 1. Datos personales | • Sexo<br>• Edad |
| | 2. Formación y situación laboral | • Grado académico<br>• Año de egreso<br>• Años de servicio<br>• Tipo de nombramiento<br>• Nivel en que se desempeña<br>• Otro espacio laboral<br>• Experiencia laboral |
| | 3. Capacitación y actualización profesional | • Capacitación en servicio<br>• Área de capacitación<br>• Entes capacitadores<br>▪ Participación en eventos<br>▪ Contenido y/o temática de capacitación o actualización. |
| | 4. Desempeño profesional | • Satisfacción profesional<br>• Exigencias en el desempeño profesional |
| Los destinatarios de la intervención y sus problemáticas | 5. Los sujetos de atención | • No. de niños y niñas con NEE<br>• No. de niños y niñas integrados<br>• Tipo de atención |
| | 6. Tipo de NEE | • De acuerdo a su asociación con factores personales<br>• De acuerdo a su origen<br>• De acuerdo a su asociación con cierta problemática social |
| El modelo de intervención | 7. Tipo o modalidad de intervención | • Clínica o rehabilitatoria<br>• Asistencial<br>• Educativa o promocional |
| | 8. Ámbito preferente de intervención | • El alumno<br>• La familia<br>• Los grupos<br>• La Institución<br>• La comunidad |
| | 9. Nivel y tipo de relación que se establece para la intervención (con los destinatarios de su intervención y con el equipo de apoyo) | • Trasmisora jerárquica, lineal<br>• Constructiva y/o colaborativa<br>• De participación<br>• De receptores del servicio |

| | | |
|---|---|---|
| | 10. Las principales estrategias técnico-metodológicas para la intervención | • Procedimiento metodológico privilegiado<br>• Estrategia metodológica principal<br>• Estrategia organizativa y relacional con la institución y con los padres de familia |
| | 11. Marco teórico y conceptual para la intervención | • Acordes al modelo educativo (teoría sistémica, énfasis pedagógico, preventivo, relacional y organizativo)<br>• Contrapuesto al actual modelo educativo (énfasis en lo terapéutico, individual, y asistencial) |
| **El contexto de la práctica** | 12. Limitaciones y posibilidades para el cumplimiento del objetivo profesional | • Institucionales<br>• De formación<br>• De implicación o participación de los sujetos de intervención. |
| | 13. El contexto laboral e institucional | • No. de USAER en el estado<br>• Tipo de servicio<br>• No y tipo de personal<br>• Ubicación del trabajador social dentro de los equipos de apoyo<br>• Condiciones y rasgos laborales principales |

# CAPÍTULO 3: RESULTADOS

## 3.1. Datos generales.

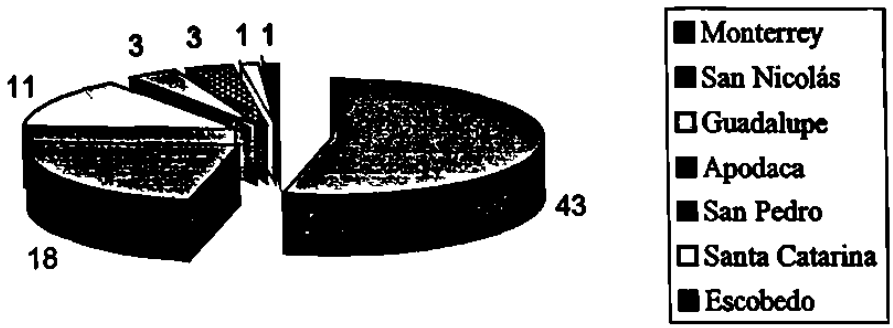
En este apartado se exponen dos tablas que muestran la ubicación de los encuestados de acuerdo a: 1) la zona escolar en que se encuentra la Unidad de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) en donde laboran estos profesionales y 2) el municipio en que se ubican estos centros.

**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 | 5.0 |
| | 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

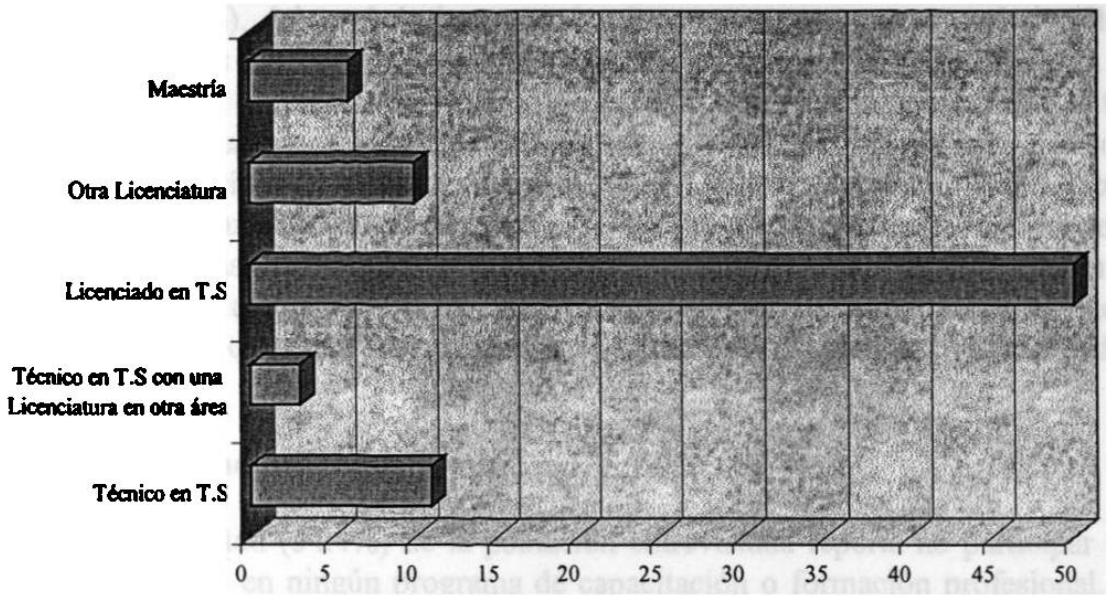
En este apartado se presenta información acerca del sexo y la edad de los encuestados, también se incluyen algunos datos acerca de su formación y superación académica, finalmente se describen algunas de sus referencias laborales, entre ellas los años de servicio, el tipo de nombramiento en la modalidad 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 período, 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[134]. 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

[134] Véase la muestra en apartado de metodología pág. 71.

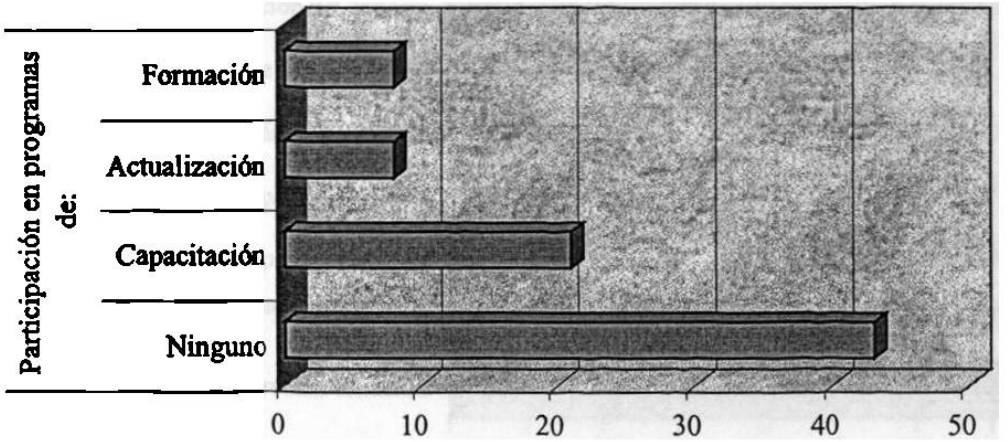
porcentaje restante se encuentra distribuido mayormente en aquellos que cuentan con más de 20 años de experiencia. Por otro lado, 10 encuestados manifestaron tener experiencia laboral como trabajador social no solamente en el subsistema de educación especial, sino en el sistema educativo en general, 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 alterno 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 alterno, 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[135].

### 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**



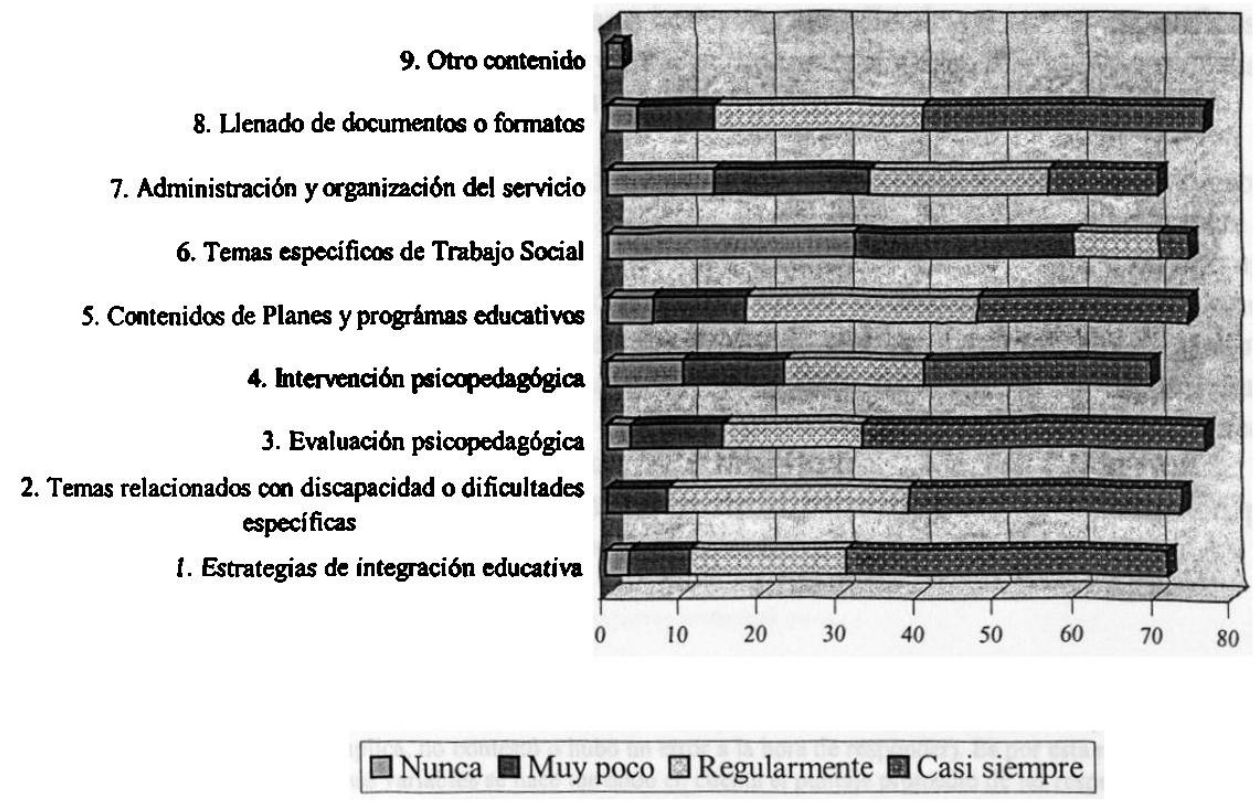

En cuanto a las áreas de conocimiento o temáticas de capacitación que están recibiendo los consultados que participaban en algún de los programas anteriores son, en orden de frecuencia: integración educativa (Programa de Integración Educativa, PIE), evaluación

[135] 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, refirieren 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[136], 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[137]. 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[138].

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 está modalidad educativa.

---

[136] 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.

[137] 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/.

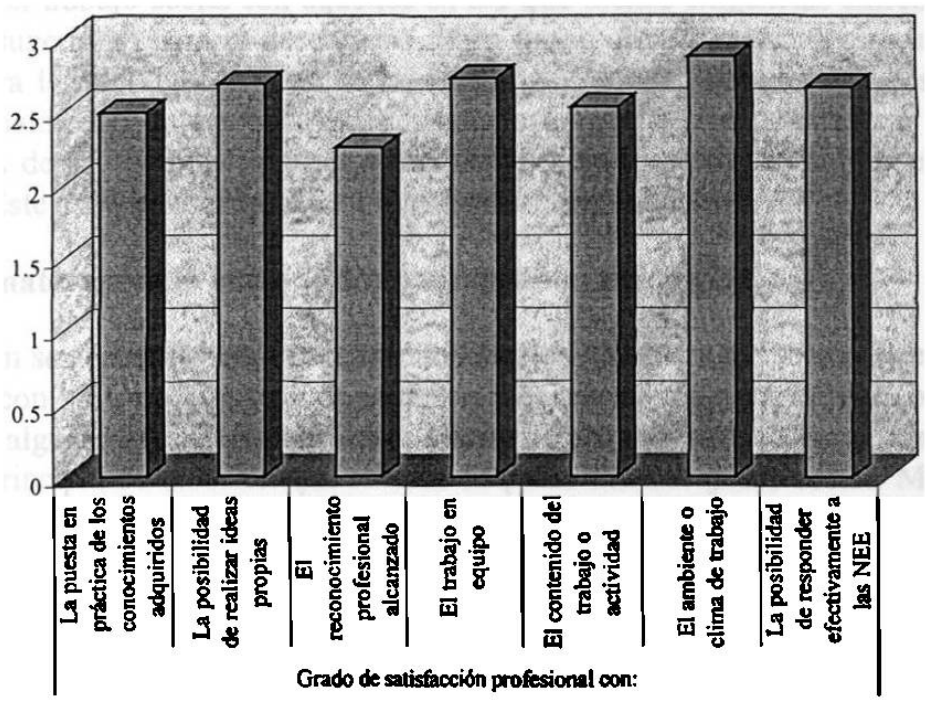
[138] En la pág 119 se pueden observar más claramente las apreciaciones de los consultados en esta materia.

¿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[139]. 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[140]. 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**




[139] 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.

[140] 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 abordaran 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 señalo 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)[141]. 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 |
| Total | 70 | 100.00 |

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,

[141]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 escuela ordinaria 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[142]. 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

[142] 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[143] – 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[144]:

- *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 una 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)[145] 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

[143] En Brennan 1998: 40.
[144] 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.
[145] Véase pág anterior.

organizacionales y relacionales?[146], 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 mas del 50 % de la población atendida[147].

- *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[148]: "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*

---

[146] Vease marco teórico págs: 50 - 59.

[147] 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.

[148] En Brennan, 1998: 69.

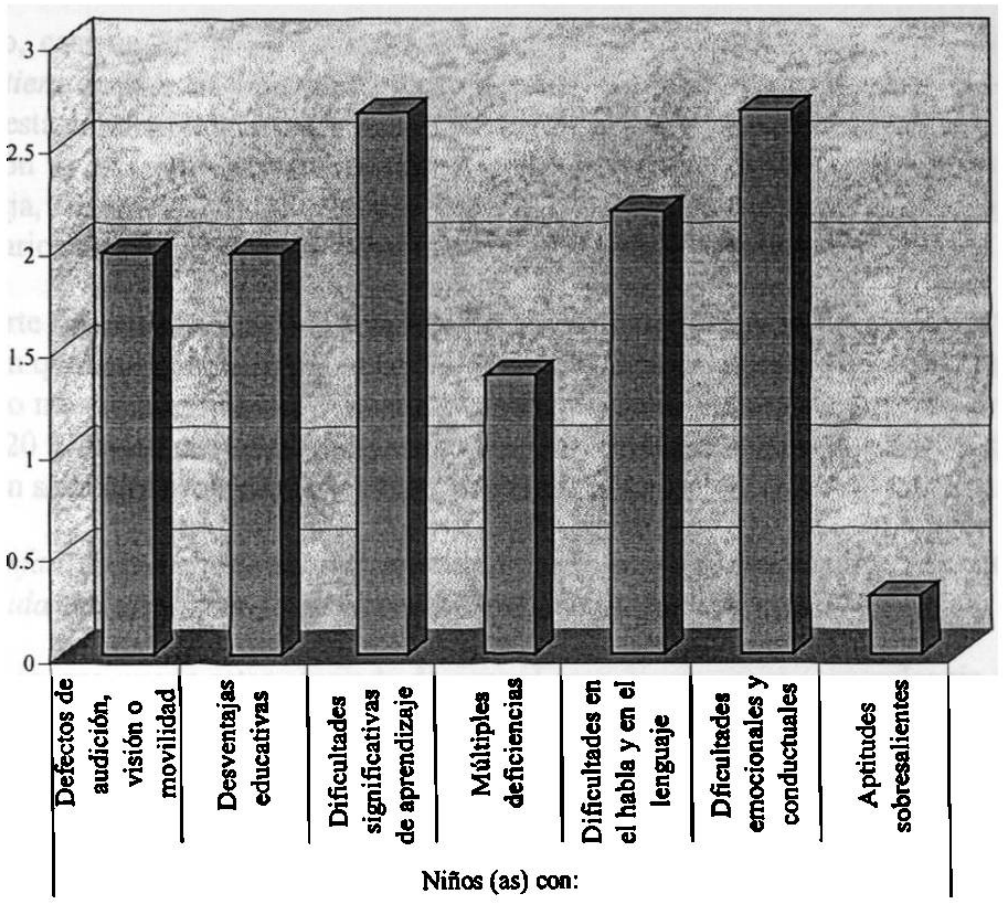
Constituye otra de las condiciones que presentan los niños (as) con NEE y que este grupo de trabajadores sociales identificaron atender en la escuela ordinaria. De acuerdo con los datos proporcionados por este personal, 87 % identifica esta característica en sus usuarios, aunque la mayoría (33.8%) la 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 está 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 está 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 está condición se está presentando del 1 al 20 % de los alumnos, el 23 % dijo que está 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 está 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[149].

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

De acuerdo con la literatura[150] 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.

---

[149] El orden en que se indican es según el número de trabajadores sociales que respondieron ubicándolas en este rango.

[150] 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)[151] 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 paradocente 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 la 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[152], 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[153], 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

---

[151] Había que ordenar de acuerdo a la importancia cinco de seis alternativas presentadas.

[152] 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.

[153] Aunque resulta una afirmación arriesgada, podría dar pauta para explorar en otro estudio esta posibilidad.

trabajadores sociales (de 66)[154] 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[155], 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[156]. 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

---

[154] 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

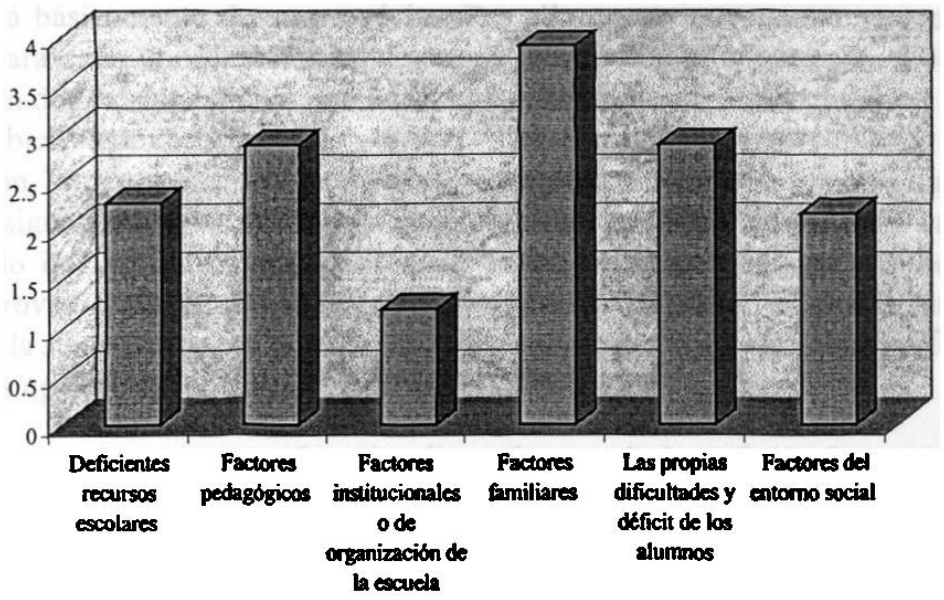
[155] Se recuerda que de seis situaciones planteadas únicamente cinco de ellas deberían ser seleccionadas, según el orden de importancia para el entrevistado.

[156] 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[157] La premisa con la que se inició esta indagación fue que los propósitos, estrategias y acciones implementadas por este

[157] 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[158].

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

La intervención puede ser preventiva, rehabilitatoria, asistencial o educativa o promocional[159], 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:

---

[158] 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.

[159] 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)[160], 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 finalidad 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

[160] 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[161], 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[162], 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.

[161] Véase marco teórico págs 62 y 78.

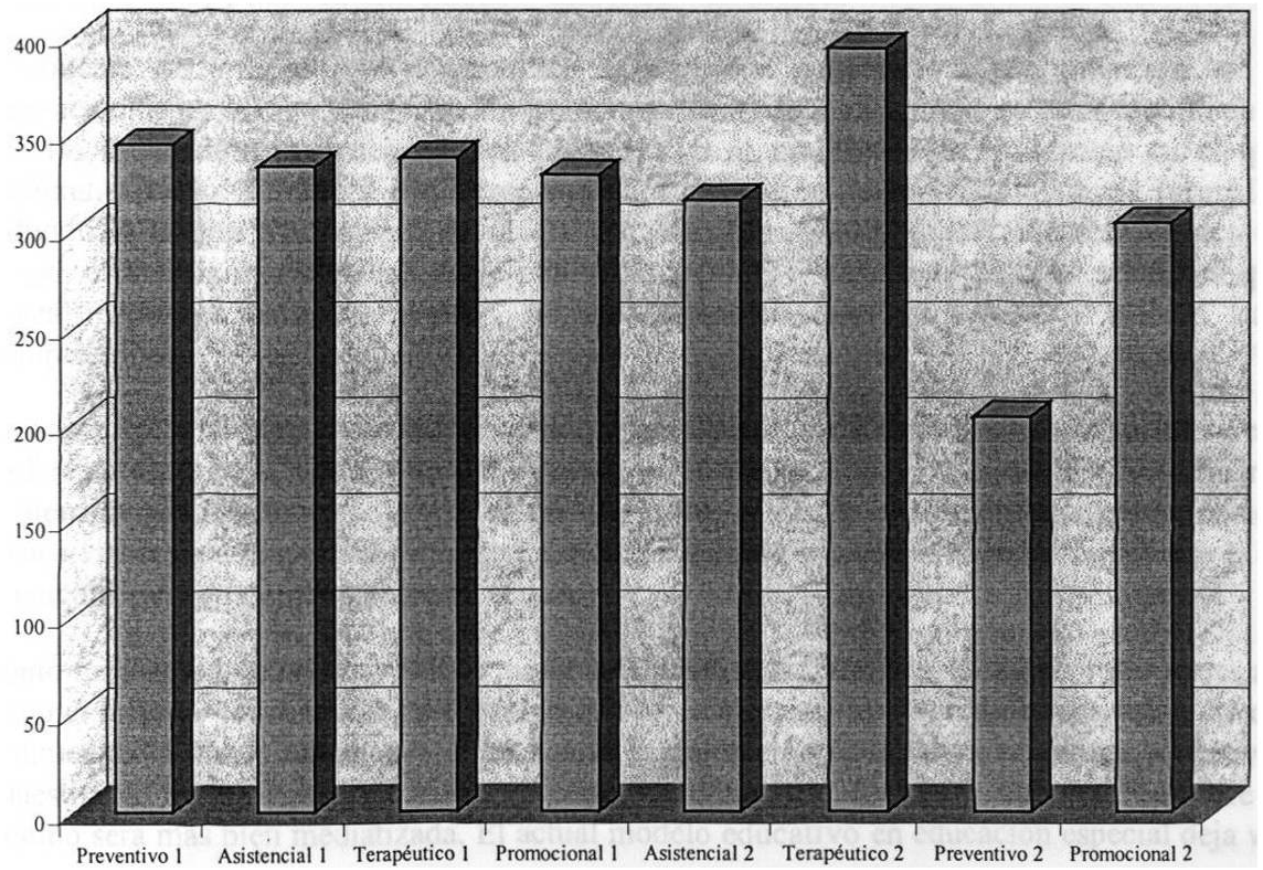
[162] También pudo deberse a que habiendo seleccionado ya un objetivo de cierto tipo, los consultados decidieran seleccionar otro totalmente diferente. Sin embargo los datos que se revisarán más adelante no aportan evidencia para corroborar esta suposición, más aún la contradicen ya que apoyan la preferencia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