la preferencia por la intervención en estas dos últimas esferas, aunque insiste también en una actuación "equilibrada"[163].

3.4.3. Principales estrategias técnico-metodológicos 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 esté 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[164] (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.[165] Lo anterior puede reflejar, entre otras cosas, por un lado las pocas opciones que visualizan los trabajadores sociales al

---

[163] Véase marco teórico págs 50-56.

[164] 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.

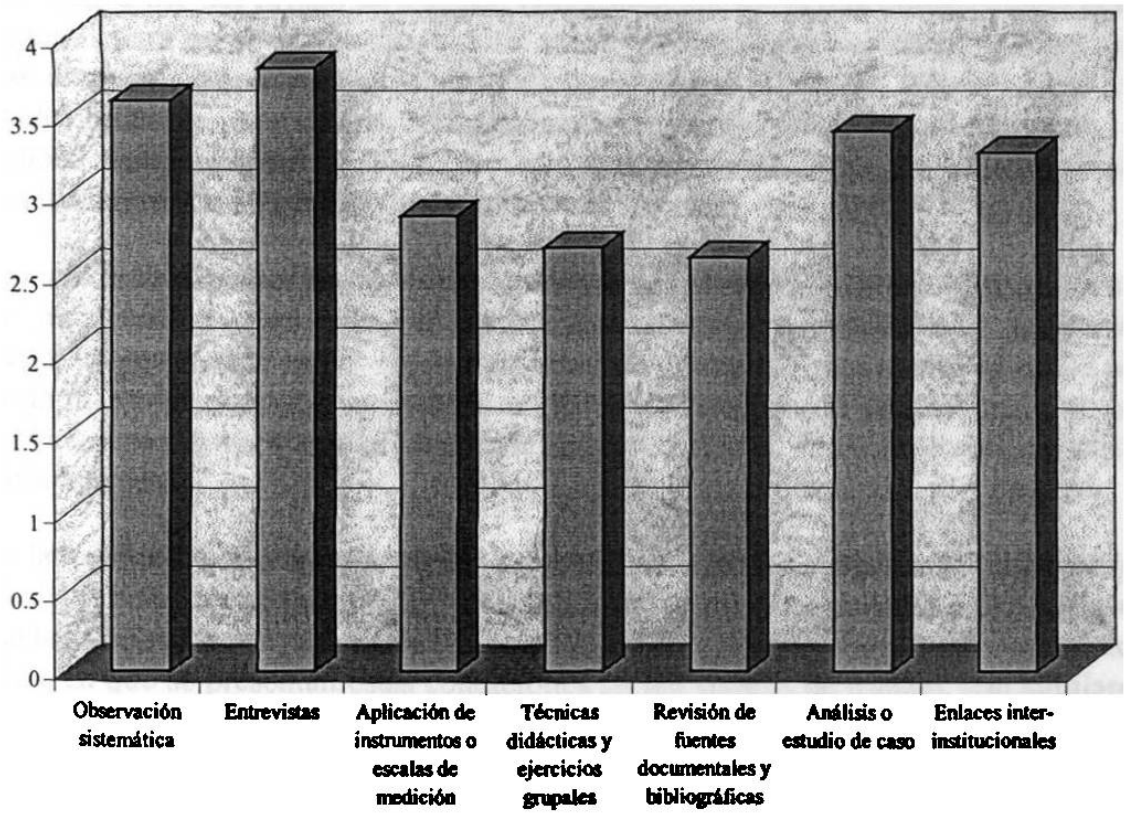
[165] En este estudio se concibe a la visita domiciliaria como entrevista. Probablemente al señalar la entrevista por parte de la mayoría de las consultadas éstas lo hicieron contemplando también la visita domiciliaria por otro lado, se sabe por entrevistas directas con diferentes trabajadoras sociales (y otro personal) que la visita domiciliaria sigue siendo el procedimiento que que parece caracterizar a los 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[166]. 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



[166] 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[167], 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[168], 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

---

[167] Véase marco teórico págs. 58 y 59.

[168] 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[169].

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[170].

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 paradocente 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.

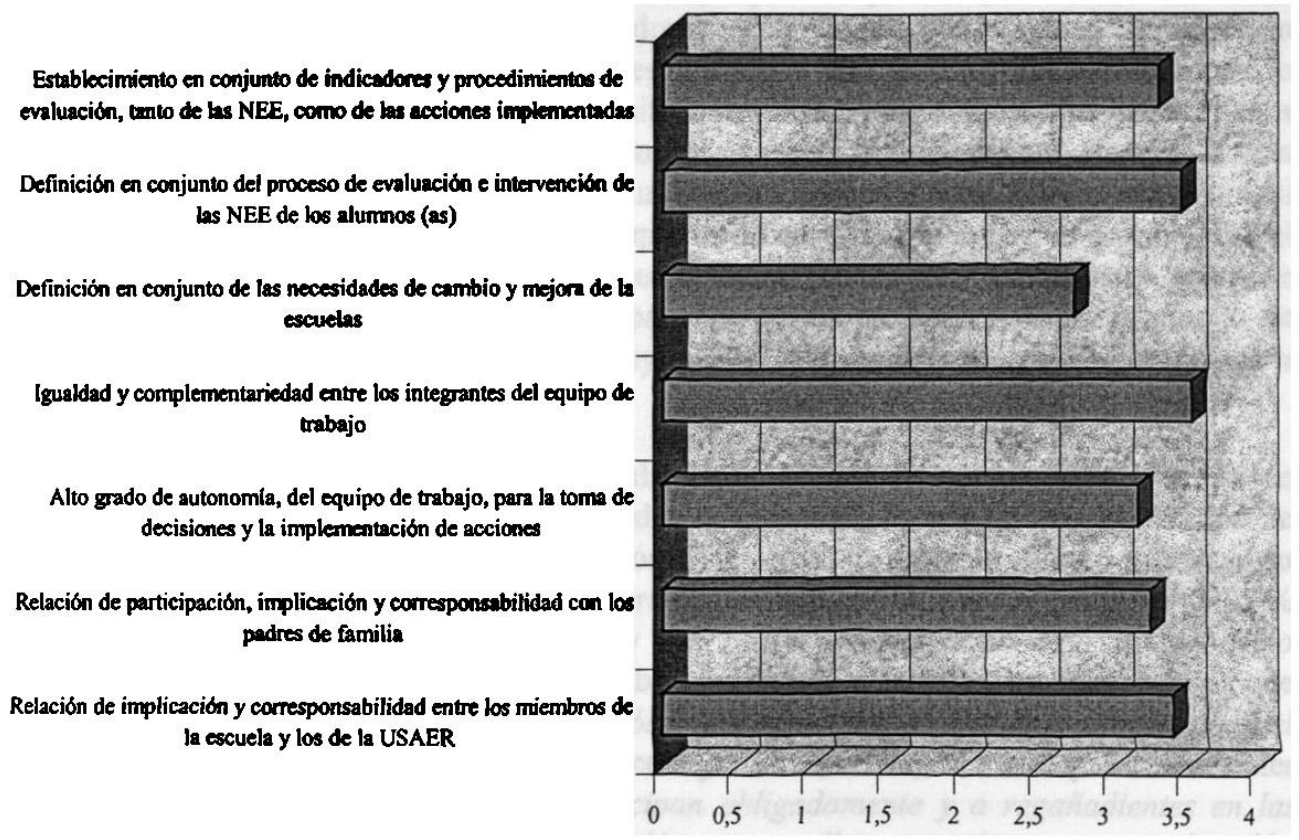
> 8/C54/30/2/ Generalmente el papel desempeñado por el trabajador social está más encaminado a canalizaciones, entrevista a padres y dar respuesta a problemas inmediatos teniendo poca intervención en la realización de programas individuales (más encaminado al trabajo con padres de alumnos con n.e.e) sin embargo ahora con el nuevo programa de Integración Educativo 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

[169] 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.
[170] Aunque estos resultados no concuerdan con otros que se detallarán más adelante.

definición de las características del modelo de intervención[171]. 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, está situación se corrobora más adelante.

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



[171] 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[172], 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[173]

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 ¾ 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

[172] 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).

[173] 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[174]. 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

[174] 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[175].

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.

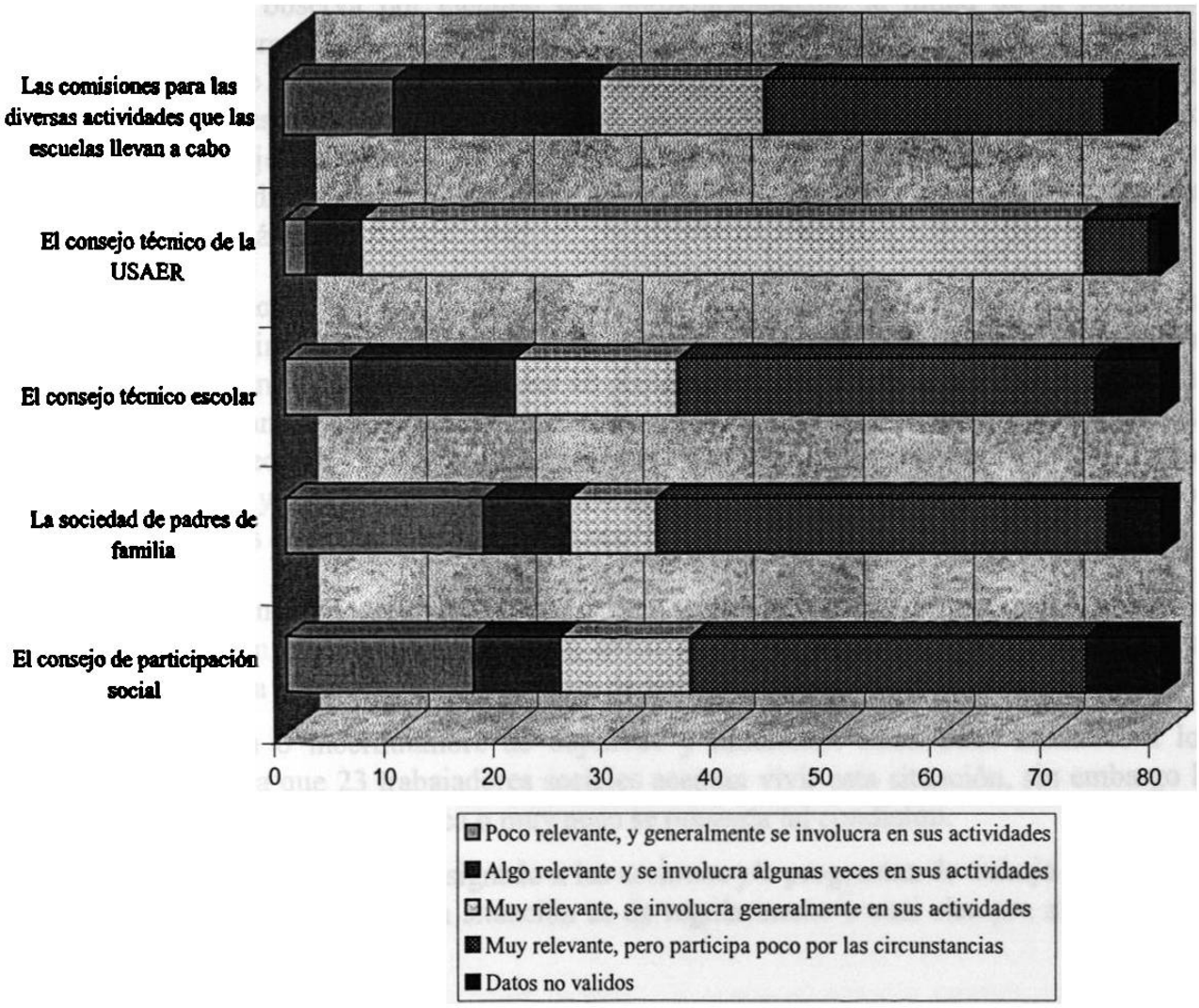
El 80 % de los trabajadores sociales opina que es muy importante su participación en la formulación de la impresión diagnóstica de un alumno (a) y la planeación de manera colectiva, aunque un 14 % no participa de manera frecuente en estas actividades. Únicamente 5 trabajadores sociales dijeron participar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

[175] 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 %[176] 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[177].
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.

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.

[176] Que lo obtuvo la primera situación de las presentadas.
[177] 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 está 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[178], 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).

[178] 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[179]:

[179] 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 "ayudarle 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 sí 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 la 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 paradocente 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[180] 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.- actualizarnos disculpa que te lo repita pero yo siento que falta mucho de nuestra profesión si la queremos.- Ya que yo así lo siento.

[180] 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 hábitus. El hábitus 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.

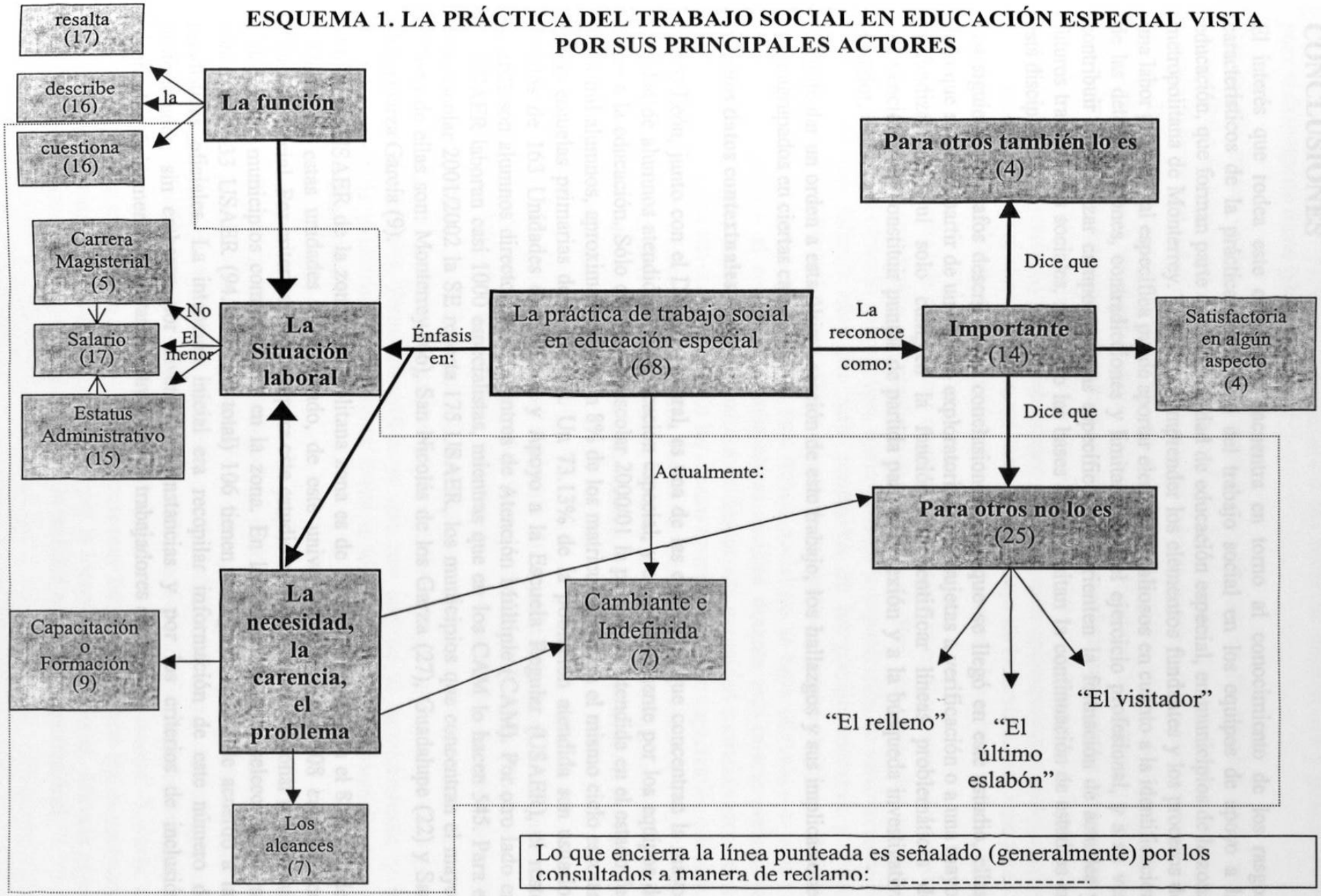
Así si se trata de incorporar percepción e interpretación, se observa pues que los hechos sociales, no son objetos sino realizaciones prácticas, producto de la actividad continua del hombre, que pone en práctica destrezas, reglas de conducta, procedimientos, etc. En este sentido la conducta es fruto 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?[181].

[181] Es importante considerar en el esquema siguiente el número anotado en cada cuadro, el cual índica el número de respuestas para cada categoría.

ESQUEMA 1. LA PRÁCTICA DEL TRABAJO SOCIAL EN EDUCACIÓN ESPECIAL VISTA POR SUS PRINCIPALES ACTORES



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 está 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 período 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 está 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 ésta 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 que los trabajadores sociales manifiestan tener de acuerdo a la labor que realizan y de acuerdo a la experiencia actual, poco 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 paradocentes. 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 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).

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*[182]. 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

[182] 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[183]. 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

[183] 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 está 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)[184], 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

[184] 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 concientes 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 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, 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[185], 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.

[185] 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[186]. Ya que

[186] 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 substitución 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[187].

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 está 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 vía 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).

---

[187] 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 aquellos 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: Hvmanitas.

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
1. En relación al proyecto educativo de centro ▪ 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. ▪ 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. 2. En relación al profesor-tutor ▪ 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. ▪ Participar, en el ámbito de sus funciones en las tareas de orientación familiar que realiza el profesor – tutor. 2. Respecto a los alumnos ▪ 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. 4. Respecto a los padres ▪ 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. ▪ 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. 5. En relación a los servicios sociales de la localidad o del sector ▪ Trabajar coordinadamente con otros servicios	▪ Pugnar y apoyar para que las instituciones escolares respondan a las NEE de la población. ▪ Pugnar para desterrar toda práctica de segregación, marginación y exclusión. ▪ Brindar los apoyos necesarios para evitar la deserción escolar. ▪ Orientar y apoyar a las familias para que los niño con algún signo de discapacidad sea inscrito en las instituciones regulares. ▪ Orientar al personal de las instituciones para que los requisitos de inscripción no constituyan una forma de etiquetación y marginación. ▪ Gestionar y facilitar la inscripción en las instituciones regulares de los niños (as) y jóvenes con algún signo de discapacidad. ▪ Proponer el ajuste de las exigencias escolares a la realidad socioeconómica y cultural que vive la población. ▪ Asistir y establecer acuerdos en las reuniones del Consejo Técnico Consultivo de la USAER. ▪ 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. ▪ Participar en la elaboración del proyecto educativo de la USAER a partir de la jerarquización de las necesidades del servicio. ▪ Coparticipar con los docentes en la orientación al personal de las instituciones de Educación Regular, en la respuesta educativa a la diversidad. ▪ Apoyar la permanencia y participación activa de todos los alumnos en las actividades escolares. ▪ Analizar de manera colegiada los programas de grado, nivel o modalidad que se desarrollan en las instituciones. ▪ Anticipar, a partir de elementos sociales y del contexto educativo acciones dirigidas a los diferentes beneficiarios que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. ▪ 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. ▪ 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.

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 alumnados 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.

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.

Zona escolar:_____ Municipio:_____ Folio:_____

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 [ ] 2 [ ]

II. TITULACIÓN Y OCUPACIÓN

3.- Grados académicos que posee: 3 [ ]

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 [ ]

5.- Su plaza actual en la USAER es de: 5 [ ]

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 [ ]

1. Preescolar _____ 2. Primaria _____ 3. Secundaria _____

7.- Años de experiencia, como trabajador social, en el sistema educativo: _____ 7 [ ]

8.- Años de experiencia, como trabajador social, en el subsistema de educación especial:_____ 8 [ ]

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 alterno: 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:

Casi siempre	Regularmente	Muy poco
Corresponde a más del 80 % de las veces	Corresponde a más del 50 % de las veces	Corresponde a menos del 50 % de las veces

Materia	Casi siempre	Regular mente	Muy poco	Nunca	
	4	3	2	1	
1. Estrategias de integración educativa					11.1 ☐
2. Temas relacionados con discapacidad o dificultades específicas					11.2 ☐
3. Evaluación psicopedagógica					11.3 ☐
4. Intervención psicopedagógica					11.4 ☐
5. Contenidos y propósitos de los planes y programas educativos					11.5 ☐
6. Temas específicos de Trabajo Social					11.6 ☐
7. Administración y organización del servicio					11.7 ☐
8. Llenado de documentos, expedientes y/o formatos					11.8 ☐
9. Otra (especifique):_____ _____					11.9 ☐

Conteste la siguiente pregunta sólo si ha recibido capacitación y/o actualización específica de su especialidad, si no lo ha hecho, omítala 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	Regular mente	Muy poco	Nunca	
	4	3	2	1	
1. Evaluación e intervención familiar					11.1.1
2. Métodos y técnicas de investigación y evaluación					11.1.2
3. Métodos y técnicas de intervención					11.1.3
4. Modelos de evaluación e intervención individualizada en trabajo social					11.1.4
5. Aspectos relacionados con la intervención escolar y comunitaria, por ejemplo: redes de apoyo, trabajo social escolar, mediación, etc.					11.1 5
6. Aspectos relacionados con los objetos y sujetos específicos de la intervención, por ejemplo: paternidad responsable, fármacodependencia, educación sexual, etc.					11.1.6
7. Otra (especifique):_____ _____					11.5.7

12.- Señale si ha participado en alguno de los siguientes eventos relacionados con su especialidad en los dos últimos años.

12

1. Actividades académicas _____
2. Actividades científicas _____
3. Actividades gremiales o sindicales _____

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
2. La posibilidad de realizar ideas propias					13.2
3. El reconocimiento profesional alcanzado					13.3
4. El trabajo en equipo					13.4
5. El contenido del trabajo o actividad					13.5
6. El ambiente o clima de trabajo					13.6
7. La posibilidad de responder efectivamente a las NEE					13.7
8. Otro (especifique):_____ _____					13.8

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
2. Conocimientos especializados de educación					14.2
3. Conocimientos especializados en las diferentes discapacidades					14.3
4. Habilidades para la detección y evaluación de las NEE					14.4
5. Habilidades para la planeación, coordinación y evaluación de actividades					14.5
6. Habilidad para trabajar en equipo					14.6
7. Habilidad administrativa y organizativa					14.7
8. Habilidad para el trabajo clínico o de casos					14.8
9. Habilidad para el trabajo con grupos					14.9
10. Habilidad para las relaciones humanas y la comunicación oral y escrita					14.10
11. Habilidad para contactarse y coordinarse con otros servicios y/o instituciones					14.11
12. Puntualidad y formalidad					14.12
13. Otro (especifique):_____ _____					14.13

V. LOS DESTINATARIOS DE LA INTERVENCIÓN Y LA PROBLEMÁTICA DE ATENCIÓN

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
2. Con desventajas educativas como diferencias socioculturales, enseñanza inadecuada, ineficaz o intermitente							18.2
3. Con dificultades significativas de aprendizaje, asociadas a una inmadurez general							18.3
4. Con múltiples deficiencias							18.4
5. Con dificultades en el habla y en el lenguaje							18.5
6. Con dificultades emocionales y conductuales, por ejemplo niños que presentan mala adaptación escolar							18.6
7. Con aptitudes sobresalientes							18.7
8. Otra (especifique):_____ _____							18.8

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
2. Que se ven obligados a repetir año							19.2
3. Que trabajan							19.3
4. Que viven en las calles							19.4
5. Que viven demasiado lejos de una escuela							19.5
6. Que vienen de otro estado o localidad							19.6
7. Que viven en pobreza extrema							19.7
8. Que padecen desnutrición							19.8
9. Que son sometidos constantemente a violencia o maltrato							19.9
10. Abandonados física y/o emocionalmente por sus padres							19.10
11. Que presentan problemáticas serias de salud							19.11
12. Que presentan más de una de las características anteriores							19.12
13. Otra (especifique):_____ _____							19.13

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
2.	Factores pedagógicos (actitudes de los profesores, deficientes estrategias de aprendizaje).		20.2
3.	Factores Institucionales y/o de organización de la escuela.		20.3
4.	Factores familiares (por ejemplo, desinterés de los padres o escasez de recursos).		20.4
5.	Las propias dificultades y déficit de los alumnos o alumnas.		20.5
6.	Factores del entorno social (por ejemplo, marginación social y económica, insuficiencia de programas o recursos institucionales, etc)		20.6

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. (Asígnele 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
2.	Proveer a los alumnos (as) con NEE y/o sus familias de ciertos satisfactores o recursos institucionales o comunitarios.		21.2
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
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
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
6.	Apoyar al alumno (a), prestando atención a sus características personales y evolutivas, así como a sus problemáticas que presenta.		21.6
7.	Contribuir a mejorar las condiciones, los recursos y la enseñanza de los centros escolares.		21.7
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

22.- Señale, con que frecuencia sus intervenciones se dirigen a:

Casi siempre	Regularmente	Muy poco
Corresponde a más del 80 % de las veces	Corresponde a más del 50 % de las veces	Corresponde a menos del 50 % de las veces

	Casi siempre	Regular mente	Muy poco	Nunca	
	4	3	2	1	
1. La atención individual y directa de los alumnos (as) con alguna dificultad					22.1
2. La atención individual y directa de las familias de los alumnos (as) con alguna dificultad					22.2
3. La atención de los alumnos (as) con algún tipo de dificultad al interior de sus grupos escolares					22.3
4. La atención de los padres de familia de manera grupal.					22.4
5. La atención personal con los padres de familia de niños y niñas con algún tipo de dificultad.					22.5
6. La orientación e intervención con los maestros de las escuelas.					22.6
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

23.- ¿En qué medida desarrolla estos procesos, durante su intervención al interior de las escuelas?

Casi siempre	Regularmente	Muy poco
Corresponde a más del 80 % de las veces	Corresponde a más del 50 % de las veces	Corresponde a menos del 50 % de las veces

	Casi siempre	Regular mente	Muy poco	Nunca	
	4	3	2	1	
1. Observación sistemática					23.1
2. Entrevistas					23.2
3. Aplicación de instrumentos o escalas de medición					23.3
4. Técnicas didácticas y/o ejercicios grupales					23.4
5. Revisión de fuentes documentales y bibliográficas					23.5
6. Análisis o estudio de casos					23.6
7. Enlaces inter-institucionales					23.7
8. Otro (especifique):_____ _____					23.8

24.- Qué tanto se presentan las siguientes situaciones al interior de los centros escolares que usted atiende:

Casi siempre	Regularmente	Muy poco
Corresponde a más del 80 % de las veces	Corresponde a más del 50 % de las veces	Corresponde a menos del 50 % de las veces

	Casi siempre	Regular mente	Muy poco	Nunca	
	4	3	2	1	
1. Relación de participación implicación y corresponsabilidad entre los miembros de la escuela y los de la USAER.					24.1
2. Relación de participación, implicación y corresponsabilidad con los padres de familia					24.2
3. Alto grado de autonomía, del equipo de trabajo, para la toma de decisiones y la implementación de acciones.					24.3
4. Igualdad y complementariedad entre los integrantes del equipo de trabajo.					24.4
5. Definición en conjunto de las necesidades de cambio y mejora de la escuela.					24.5
6. Definición en conjunto del proceso de evaluación e intervención de las NEE de los alumnos y alumnas.					24.6
7. Establecimiento en conjunto de indicadores y procedimientos de evaluación, tanto de las NEE, como de las acciones implementadas.					24.7

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?

Casi siempre	Regularmente	Muy poco
Corresponde a más del 80 % de las veces	Corresponde a más del 50 % de las veces	Corresponde a menos del 50 % de las veces

	Casi siempre	Regular mente	Muy poco	Nunca	
	4	3	2	1	
1. Sólo como depositarios o receptores del servicio que les brinda educación especial.					25.1
2. Sólo proporcionan información relevante sobre el niño y sus circunstancias.					25.2
3. Participan obligadamente y a regañadientes en las actividades que se les solicita.					25.3
4. Participan activamente con el equipo de apoyo en la discusión, evaluación y toma de decisiones.					25.4
5. Participan activamente en la ejecución de las actividades propuestas por la escuela y/o trabajador social.					25.5

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
2. La sociedad de padres de familia					26.2
3. El consejo técnico escolar.					26.3
4. El consejo técnico de la USAER					26.4
5. Las comisiones para las diversas actividades que la escuelas llevan a cabo.					26.5

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
2. La formulación e implementación del proyecto curricular del centro					27.2
3. La formulación del Diagnóstico (de un alumno o de un grupo), y planeación de la intervención de manera colectiva					27.3
4. La formulación y seguimiento del documento de adecuaciones curriculares del alumno o alumna					27.4

28.- En qué medida las siguientes situaciones se presentan en su entorno laboral y limitan el cumplimiento de su objetivo profesional.

	Casi siempre	Regular mente	Muy poco	Nunca	
	4	3	2	1	
1. Indefinición o incertidumbre de objetivos y/o funciones del área					28.1
2. El carácter no prioritario asignado a las acciones y/o programas de trabajo social					28.2
3. Infraestructura, equipo y/o recursos inadecuados o insuficientes.					28.3
4. Burocratización excesiva y/o falta de una estructura administrativa adecuada					28.4
5. Sobrecarga de actividades y/o dispersión de la acción					28.5
6. Cantidad excesiva de alumnos que atender.					28.6
7. Las familias no están dispuestas a implicarse y a colaborar					28.7
8. Los maestros no están dispuestos a implicarse y a colaborar					28.8
9. Poco seguimiento y evaluación de las acciones (de trabajo social) por parte de la dirección y/o coordinación.					28.9
10. La actuación, del trabajador social, esta muy enfocada a cumplir con lo que otros demandan o solicitan					28.10
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
12. Otra (especifique):_____ _____					28.12

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	Regular mente	Muy poco	Nunca	
	4	3	2	1	
1. En el terreno teórico					29.1
2. En el manejo de técnicas de evaluación					29.2
3. En el manejo de técnicas de intervención					39.3
4. En el campo de la investigación					29.4
5. En el campo de la programación					29.5
6. En el terreno de la sistematización					29.6
7. En el desarrollo de habilidades de coordinación y gestión					29.7

30.- ¿Cuál es para usted el estado actual de la práctica de trabajo social en educación especial?

_____

_____

_____

_____

_____

Puede seguir atrás ⟶

TIPO DE ADQUISICION
DONATIVO