Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

El Trabajo Colaborativo entre Personal de Educación Especial y la Escuela Regular

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo

Presenta:

Aida Araceli González Villegas

Asesor Tutor:

Mtra. María de la Luz Vázquez Estrada

Asesor Titular:

Dra. Danitza Elfi Montalvo Apolin

Tepic, Nayarit, México **Abril, 2010**

Agradecimientos

- *A ese ser que siempre está conmigo…desde allá.*
- *A mi esposo Ramón por su incondicional apoyo para la elaboración de este trabajo en el que incluyo los momentos de desesperación y desvelo en los que fielmente me acompañó.*
- *A mi pequeño hijo Kevin por su obligado sacrificio de ver a mami dos años frente al ordenador.*
- *Al Dr. Jorge Valmaseda Valmaseda por su orientación y apoyo para la culminación de este proyecto.*
- *A todos los docentes que aportaron y de muchas maneras contribuyeron en mi formación académica.*

“Benditas sean las manos que rectifican estas equivocaciones y

endulzan estos errores sombríos de la ciega madre creación".

José Martí, México, 30 de diciembre de 1875,
Después de visitar una escuela para niños sordos.

Dedicatoria

- *Al Senador Gerardo Montenegro por su interés y contribución generando oportunidades para la docencia Nayarita.*

El Trabajo Colaborativo entre Personal de Educación Especial y la Escuela Regular

Resumen

El problema y el objetivo general de esta investigación se basan en el análisis del trabajo colaborativo entre el docente de educación especial y el docente de grupo regular en la Unidad de Servicios y Apoyo a Escuela Regular No. 3 con sede en Santiago Ixcuintla Nayarit. Metodológicamente se siguió un diseño Cualitativo-evaluativo y se utilizaron la Observación y el Análisis de contenido como técnicas de recolección de datos, y las Guías de observación y matrices de análisis como instrumentos. Once docentes de grupo, seis docentes de educación especial y seis directores constituyeron la población del estudio. Los resultados demostraron que: (a) existen obstáculos para la planeación de estrategias que permitan la atención a las necesidades educativas especiales de acuerdo a la normatividad que rige en el sistema educativo; (b) los directores como autoridades educativas no propician los espacios entre los docentes para que se generen situaciones de colaboración; (c) los docentes de grupo regular tienen cargas de trabajo saturadas que también conforma un obstáculo para la colaboración; (d) todos los participantes reconocen la importancia y necesidad de mantenerse en actualización constante y capacitarse en temas específicos para una adecuada atención a las necesidades educativas especiales; (e) los docentes de grupo regular y los directores reconocen como beneficio la labor que desempeñan los docentes de educación especial en las escuelas atendiendo las necesidades educativas especiales; (f) los docentes de educación especial reconocen que el trabajo colaborativo con el docente de grupo regular en una de sus principales funciones en la atención a las necesidades educativas especiales, sin embargo no se realiza como tal, convirtiéndose en un obstáculo para la adecuada atención que requieren los educandos.

Tabla de contenidos

Introducción 1

Capítulo 1 Planteamiento del problema 3

Contexto 3

Definición del problema 4

Descripción del diagnóstico del problema 5

Preguntas de investigación 6

Supuestos de trabajo 7

Objetivos de la investigación 8

Justificación 8

Beneficios esperados 9

Capítulo 2 Marco Teórico 11

Antecedentes 11

Tabla 1 16

Fechas relevantes para el desarrollo de la educación especial 16

Tabla 2 18

Acciones relevantes de los docentes y autoridad educativa. 18

Marco teórico 222

El contexto científico de la educación especial 22

El docente de grupo regular y la integración educativa. 25

El docente de educación especial y su compromiso con las necesidades educativas especiales. 28

Tabla 3 32

Momentos de acción colaborativa entre docente de educación especial y regular. 32

El trabajo colaborativo 33

Capítulo 3 Metodología 38

Enfoque metodológico 38

Tabla 4 40

Características y bondades del enfoque cualitativo según Hernández (2006) 40

Método y técnicas de recolección de datos 41

Método seleccionado para la investigación 41

Las técnicas de investigación 42

Técnica de la observación 42
Registro de la observación 43
La entrevista 44
Análisis de contenido 445
Matriz para triangulación de datos 46
El procedimiento de la investigación 46
Población y muestra de la investigación 47
Figura 1. Esquema de participantes seleccionados por U.S.A.E.R. 49
Criterios de selección 50
Línea de investigación 50
Capítulo 4 Análisis de resultados 52
Resultados obtenido de la Guía de observación a docentes de grupo 52
Resultados obtenidos de la guía de observación a docentes de educación especial. 54
Resultados obtenidos de la entrevista estructurada a Docentes de grupo 55
Resultados de entrevista a Directores de primaria 57
Resultado de entrevistas a docentes de educación especial 58
Triangulación de datos 59
Interpretación de la observación a docentes de educación especial y de grupo: 59
Interpretación a las entrevistas realizadas a directores, docentes de educación especial y docentes de grupo. 60
Tabla 4 61
Triangulación 61
Capítulo 5 Conclusiones 62
a. Conclusiones en torno de las preguntas de investigación 62
b. Conclusiones en torno de los objetivos de investigación 64
c. Conclusiones en torno a los supuestos 67
Recomendaciones 69
En lo académico 69
En lo práctico 69
En lo teórico 70
Futuras investigaciones 71

Referencias 72
Apéndices 75
Apéndice A: Guía para entrevista al docente de grupo 75
Apéndice B: Guía para entrevista al docente de educación especial. 77
Apéndice C: Formato de registro de observación a docentes de grupo (Registro de observación científica sistemática no participante) 78
Apéndice D: Formato de Registro de observación a docentes de educación especial... 79
Apéndice E: Carta de consentimiento de participación. 80
Apéndice F: Resultado de observación a docentes de grupo 81
Apéndice G: Resultado de observación a docentes de educación especial 82
Apéndice H: Resultado de entrevistas a docente de grupo Parte I 83
Apéndice I: Resultados de entrevista a docentes de grupo Parte II 84
Apéndice J: Resultado de entrevistas a docente de educación especial 85
Apéndice K: Resultado de entrevistas a directores de primaria 86
Apéndice L: Cronograma de observación y aplicación de entrevistas. 87
Curriculum Vitae 88

Introducción

El momento histórico en el que se encuentra actualmente la Educación Especial es el resultado de continuas transformaciones surgidas como respuesta a las exigencias que devienen del desarrollo cultural de las sociedades y de los sistemas políticos que las amparan. Los nuevos modelos educativos, como el trabajo por competencias, reconocen que, el trabajo colaborativo entre docentes tienen un lugar relevante como factor esencial para colocar a la educación en los niveles que demandan educandos con un contexto tecnológico y globalizado.

Educación especial como programa de apoyo a la escuela regular para la atención a las necesidades educativas especiales fundamenta sus propósitos en el trabajo colaborativo, en el acercamiento y comunicación estrecha entre los docentes de la escuela y el docente de educación especial; este último cuya función radica en convertirse en un apoyo real en el diseño de estrategias y adecuaciones curriculares que faciliten al docente de grupo la integración educativa como lo establece la Ley General de Educación.

La razón por la que se gesta esta investigación es precisamente para analizar los factores que pueden estar obstaculizando o favoreciendo que ese trabajo colaborativo se genere en forma adecuada y fortalezca los principios de equidad, respeto a las diferencias, escuela para todos y otros más que demandan los individuos que presentan necesidades educativas especiales. Considerando que no se puede avanzar en materia educativa a conceptos como “inclusión” si no se ha consolidado la integración educativa y la integración exige un desempeño de colaboración entre los docentes de la escuela integradora, esta investigación desarrollada en un contexto nacional, espera ser un punto de referencia y logre perfilar la situación del trabajo colaborativo.

El desarrollo del trabajo se compila en cinco capítulos estructurados de la siguiente forma:

En el Capítulo 1 está señalado: el contexto, Definición del problema, seguido de su diagnostico, también se describen las preguntas de investigación, los supuestos de trabajo que conducen a los objetivos de la investigación, cierra con la justificación y los beneficios que se esperan con el desarrollo de la misma.

En el Capítulo 2 se encuentra el resultado de la revisión y análisis de la bibliografía que permitió seleccionar los aspectos teóricos que sostienen el problema delimitado, en este apartado se especifican acciones y momentos relacionados con el desempeño del los docentes participantes, para finalizar con las particularidades del trabajo colaborativo.

El Capítulo 3 describe la estrategia metodológica utilizada para el desarrollo de este trabajo, se hace referencia al tipo de investigación seleccionada, a los métodos y técnicas empleadas, además se presentan los formatos, guías y matrices para la recogida y procesamiento de la información.

En el Capítulo 4 se analizan y valoran los resultados obtenidos, la triangulación de datos, así como la interpretación de dichos resultados. Como parte final se encuentra el Capítulo 5, donde se exponen las conclusiones y recomendaciones para los aspectos académico, práctico y teórico.

Capítulo 1
Planteamiento del problema

La educación especial se ha abierto poco a poco un espacio que hoy es reconocido en el sector educativo, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales es una realidad en muchas escuelas del país, en este capítulo se describe el panorama general del contexto educativo que genera el tema de investigación, a la vez se describe ampliamente el problema, así como las preguntas derivadas que se consideran pertinentes para apoyar este trabajo.

Existen infinidad de investigaciones realizadas para apoyar la educación, sin embargo en el rubro de la educación especial hay bastante territorio por explorar. En este capítulo también se precisa el objetivo general así como de los objetivos derivados del mismo, cabe mencionar que puede haber problemas de toda índole en la atención a la discapacidad, pero en este trabajo la investigación se enfoca hacia el trabajo colaborativo en la planeación de los docentes del nivel de Educación Especial.

Contexto

Educación Especial es el servicio educativo institucional que atiende a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y recientemente la atención a educandos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos. En el Estado de Nayarit, ubicado al noroeste de la República Mexicana, este servicio surge de la imperante exigencia de la sociedad por contar con espacios para la atención de menores que hasta hace algunas décadas eran recluidos en la protección de sus hogares ante el sesgo social y la discriminación de la que eran objeto.

El servicio de Educación Especial es relativamente nuevo, en el Estado tiene aproximadamente veintiocho años, y en ese lapso ha transitado por enfoques de atención desde el terapéutico y médico, la atención individualizada fuera del aula regular y por último la incipiente *Integración Educativa* que pretende la inserción integral del alumno en su aula de clases, aprendiendo con sus compañeros pero con adecuaciones curriculares.

Tanto el artículo 3° Constitucional como el artículo 41 de la Ley General de educación garantizan el derecho a la educación y la integración de individuos con capacidades transitorias o definitivas, respectivamente, además del apoyo de múltiples organizaciones a nivel internacional, nacional y regional, como son: la ONU, UNESCO, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, Asociación de Discapacitados A.C., entre otras, que promueven el cumplimiento de las normas y acuerdos que se generan a favor de esta población.

En el estado de Nayarit, según informes obtenidos en el Departamento de Educación Especial se presta el servicio con apoyo a la diversidad en doscientas setenta y dos escuelas de un total de mil doscientas cuarenta aproximadamente en la entidad, hasta junio de 2009 se atendieron cuatro mil ciento treinta y un alumnos por el personal adscrito en ese departamento, considerando que el total de la población escolar en educación básica se acerca a los doscientos mil alumnos, estos datos permiten realizar un comparativo de la cobertura hasta esa fecha.

Definición del problema

Los diferentes servicios de Educación Especial en el estado de Nayarit se conforman de la siguiente manera: Centros de Atención Múltiple (C.A.M) que atienden las necesidades educativas especiales con discapacidad, los Centros de Recursos de Información para la Integración Educativa (C.R.I.I.E.) que se caracterizan por orientar y asesorar a todos aquellos maestros y padres de familia con estrategias y diversos recursos que faciliten y promuevan la integración adecuada de los alumnos al contexto escolar; y las Unidades de Servicio y Apoyo a Escuela Regular (U.S.A.E.R.) que consisten en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e) en escuelas regulares a través de un docente de educación especial quien asesora, orienta y apoya a los maestros de grupo en la elaboración de adecuaciones curriculares y todas aquellas acciones que favorezcan su integración educativa. En una U.S.A.E.R. es donde se realiza la presente investigación.

Descripción del diagnóstico del problema

Con quince años de experiencia en el servicio docente de educación especial se pueden observar fácilmente las etapas por las que ha cursado la atención a las necesidades educativas especiales, desde el grupo integrado, que consistía en reunir en un grupo a todos los alumnos que, por alguna razón presentaban bajo rendimiento escolar y regularmente era conocido peyorativamente por el grupo de los "atrasados".

En este sentido, García, Escalante, Escandón, Fernández y Mustri (2000) mencionan que las primeras escuelas de educación especial "se desarrollaron en ciudades grandes, pues su funcionamiento requería un equipo especializado en trastornos específicos, así como instalaciones y materiales elaborados *ex profeso*. Los niños con discapacidad de poblaciones pequeñas y alejadas continuaron sin opciones escolares, pues difícilmente eran admitidos en las escuelas regulares" (p 27).

Una condicionante de trabajo individualizado entre el docente de grupo regular y el docente de educación especial que surge después de los grupos integrados, fue que los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales eran atendidos en el aula asignada al maestro de apoyo (así se le conocía al docente de educación especial), de tal manera que la responsabilidad de atender la educación de estos alumnos recaía únicamente en el docente de educación especial y el equipo interdisciplinario que lo apoya. Surgiendo así una forma de trabajo dividida, que por supuesto no tenía nada que ver con la colaboración.

En 1993 en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad se afirma que los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados; determinación que impulsó la integración educativa, por lo tanto la atención del alumno con necesidades educativas especiales dentro del aula regular.

Sin embargo, había un camino que recorrer para que el docente de grupo regular y el docente de educación especial conocieran, aceptaran y propiciaran la integración

educativa con todas las implicaciones de nuevas formas de trabajo, de reformas o de nuevas estrategias, que conllevan un sinnúmero natural de obstáculos propios del proceso de cambio.

En este contexto, se observa directamente que existen importantes dificultades para lograr el trabajo colaborativo entre el maestro de educación especial y el maestro de grupo regular que se encuentra normado en las *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial en el estado de Nayarit*.

Teóricamente se acepta, incluso se consideran acciones especificas de parte de las autoridades educativas para la consolidación del trabajo colaborativo; pero el resultado estadístico del Plan Operativo Anual ciclo 2009 -2010 que rindió el Departamento de Educación Especial en el estado de Nayarit señala como una de las dificultades más sentidas la falta de colaboración para la planeación coordinada del diseño de estrategias que favorezcan la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad (S.E.P.E.N., 2009).

Preguntas de investigación

Por lo anterior, para el trabajo de investigación se consideró lo siguiente:

¿Cuáles son los principales factores que obstaculizan y/o benefician la planeación pedagógica colaborativa entre los docentes de grupo regular y de Educación Especial para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales de primer ciclo que asisten a escuelas primarias pertenecientes a la U.S.A.E.R No. 3 con sede en Santiago Ixcuintla, Nayarit? De esta pregunta principal se derivan las siguientes:

1) ¿Cómo se organiza el trabajo colaborativo entre el maestro de educación especial y algunos maestros que laboran en las diferentes primarias circunscritas a la U.S.A.E.R 3 y que atienden alumnos con necesidades educativas especiales?
2) ¿De qué manera realizan la planeación?
3) ¿Qué tiempo es el asignado para la planeación conjunta?

4) ¿Cuáles con las condiciones de integración entre el personal docente de las escuelas y el personal de educación especial?
5) ¿Cuál es el apoyo que prestan los directivos de primaria regular y educación especial para generar condiciones de colaboración?
6) ¿Con que herramientas cuentan y cuáles son las necesidades de capacitación para el dominio de la atención a la diversidad?
7) ¿Qué acciones se han realizado por el maestro de educación especial para favorecer el proceso de integración?

Supuestos de trabajo

1. Los docentes de grupo regular y de educación especial conocen, aceptan y atienden las necesidades educativas especiales a través de trabajo colegiado y coordinado en la elaboración de la planeación que integre estrategias y adecuaciones curriculares, mismas que favorecen el aprendizaje del grupo en general.
2. Reconociendo la importancia de la capacitación para la atención a la diversidad, los docentes de grupo regular asisten y participan en cursos que les facilitan herramientas y recursos para una mejor atención a la diversidad.
3. El director de la escuela genera las condiciones de inclusión mediante acciones de información, orientación, apoyo, capacitación y enriquecimiento curricular para que los docentes de grupo regular y de educación especial trabajen colaborativamente en la construcción de un proyecto escolar común.
4. La integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales deja de ser un apoyo ocasional y condicionado de voluntades para convertirse en un vehículo hacia la inclusión, de carácter permanente y de ejercicio participativo por todos los miembros de la comunidad escolar.
5. Los alumnos de las escuelas primarias pertenecientes a la U.S.A.E.R 3 se verán beneficiados con las estrategias aplicadas para el aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales redundando en un mejor rendimiento escolar.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Identificar y analizar los factores que obstaculizan y/o benefician el trabajo colaborativo en la planeación y diseño de estrategias entre el docente de grupo regular y el docente de educación especial en el contexto escolar.

Objetivos específicos

Revisar la manera en que se genera el trabajo de orientación, apoyo y/o asesoría entre maestro de educación especial y maestro de grupo.

Registrar las estrategias de planeación, tiempos, espacios, criterios para la selección de contenidos a trabajar tanto por el maestro de educación especial y el maestro de grupo que atiende las necesidades educativas especiales.

Identificar las particularidades del contexto educativo, a través del nivel económico predominante, nivel cultural, disciplina entre el personal docente, relaciones laborales.

Verificar la disposición de las autoridades (director, subdirector, supervisor) para favorecer el contexto integrador entre los docentes.

Analizar la capacitación recibida para la atención a las necesidades educativas especiales, registrar las necesidades de actualización, capacitación y apoyo que requieren, tanto maestros de grupo como docente de educación especial.

Analizar las acciones que ha implementado el docente de educación especial para realizar la asesoría, orientación y apoyo dentro de la escuela para favorecer el proceso integrador.

Justificación

En esta época de crisis, la importancia que reviste la educación es más evidente, los países con mejor educación son los que enfrentan favorablemente las situaciones

difíciles, así que se reconoce que la educación prepara para una mayor adaptación a los cambios.

Cambios que también proponen nuevas formas de trabajo, y es en la educación donde se promueven de manera generalizada esas nuevas formas. Una de ellas es el trabajo colaborativo, no sólo en los educandos mediante el desarrollo de competencias, también en los docentes es imperante una reorganización en su rol integrador de la comunidad escolar y académica.

Cuando el docente extiende su ámbito de acción más allá de su aula, participa también en la construcción de una comunidad escolar incluyente, se valora y aprecia a los demás como parte esencial del ambiente colaborativo y de apoyo mutuo para lograr una educación de calidad. Es en ese modelo colaborativo donde se encuentra la justificación más importante para la elaboración de este trabajo de investigación. Pues si la nueva reforma educativa requiere de esta implementación, es necesario conocer las dificultades existentes para que la colaboración se facilite entre el docente de educación especial y el docente de grupo regular.

La formación del docente es inacabada, cada día aprende con sus alumnos, cada día surgen propuestas, teorías, estrategias, tecnologías, etc., y si bien no precisa ser un sabio, ni dominar todos los temas, sí necesita ser un integrador de ellos para la enseñanza aprendizaje con sus alumnos. El aprendizaje colaborativo también se puede aprender, fomentarse y mejorarse y para ello, es determinante conocer qué ocurre alrededor de esta indispensable herramienta de la educación de hoy.

Beneficios esperados

El trabajo colaborativo representa el ideal en cualquier centro escolar con perfil constructivista, indudablemente redunda en los beneficios de rendimiento, creatividad y bienestar a toda la comunidad escolar; por otra parte, es conveniente referir que la organización curricular que plantea la nueva reforma educativa se ejecuta con planeación transversal, que implica el trabajo interdisciplinario, se deben coordinar, tanto contenidos de matemáticas, como de educación física y/o español. Trabajar en equipo

también es una acción formativa de los docentes, no cualquiera lo sabe hacer adecuadamente.

Si se identifican los obstáculos que interfieren en el trabajo colaborativo, se podrán implementar acciones encaminadas a su superación; como docentes se genera el compromiso de comprender y potenciar pedagógicamente cualquier acción de colaboración aplicable y deseable a las demandas de los educandos.

Otra ventaja sería que en próximas investigaciones podría profundizarse en el estudio de esas variables que intervienen en el trabajo colaborativo entre docentes de educación especial y educación regular, también se puede someter a análisis en consejos técnicos, visto desde otras perspectivas y ángulos puede aportar nuevas líneas de seguimiento.

La elaboración de una propuesta proactiva al trabajo colaborativo puede implementarse en escuelas piloto para su evaluación práctica, puede servir de guía a los directivos ocupados en favorecer los entornos técnicos-pedagógicos de los centros escolares como una herramienta generadora para otras estrategias de trabajo.

Comparado el nivel de Educación Especial con otros niveles, por ejemplo nivel Primarias que cuenta con más de siete mil docentes en el Estado, Educación Especial es un nivel aún pequeño dentro del sistema educativo estatal en cuanto al personal adscrito, como a la cobertura del servicio; y aquí cabe mencionar que también es pequeño el número de investigaciones, información y documentos acerca del servicio prestado por éste. Esta investigación contribuirá a la existencia de datos y registros del tema.

La relevancia social de este trabajo de investigación radica en la pretensión de promover en los maestros de educación especial y regular un auténtico trabajo colaborativo, para ello es preciso detectar y analizar los elementos que lo obstaculizan. Tomando en cuenta que el aprendizaje por competencias de la Nueva Reforma Educativa es puntual en señalar que los docentes propicien actividades colaborativas entre los educandos; es difícil que un docente pueda lograr en los alumnos algo que tal vez él mismo no haya conseguido primero. Vale recordar que las conductas que exhiben los docentes conforman un marco de referencia normativo para sus alumnos en formación.

Capítulo 2
Marco Teórico

Existen pocas investigaciones en el ámbito de la educación especial en México, las que hay provienen de otros países como España, Argentina y Chile, razón por la que es de suma importancia fortalecer las tareas de investigación educativa en el contexto nacional. Si se considera que el entorno genera una importante influencia en el resultado de una investigación, se convierte en una razón de mayor relevancia investigar sobre la educación especial en México.

Toda investigación realizada sobre cualquier ámbito se verá determinada por múltiples factores, desde el objetivo de la misma, hasta el contexto en el que se lleva a cabo; Balaguer y otros (1998) refieren que antes de dar por sentados resultados y conclusiones en un entorno, será necesario desarrollar investigaciones en cada país que pretenda tener en cuenta las peculiares características organizativas de los centros dentro de su sistema educativo. Considerando importante esta postura se buscó relacionar los trabajos que hay, tomando aquellos aspectos comunes para sustentar el marco teórico de esta investigación.

En este capítulo se establecen los antecedentes teórico-normativos de la educación especial que se imparte en el sistema educativo nacional, también se hace referencia de algunas de las investigaciones relacionadas con el tema de este trabajo, así como la fundamentación teórica con el propósito de referenciar aquellos aspectos que sustenten las variables que conforman la investigación que aquí se presenta.

Antecedentes

La primera institución especializada surge en el país aproximadamente en 1870, donde se trabajaba en la atención de alumnos sordos y en la formación de los primeros profesores especialistas preocupados por atender a un pequeño sector de la población que

debido a sus características no asistía a las escuelas (SEP, 2004). En 1891 en Congreso Nacional sobre instrucción pública se concluye que es conveniente y necesario aumentar el número de escuelas especiales que atendían principalmente a alumnos sordos, ciegos y delincuentes jóvenes.

En 1942 se organizaban los planes de estudio que habían de regir en la Escuela Normal de Especialización en la ciudad de México, dada la relevancia que adquiría día a día la educación en este país, situación que provocó que el área de educación especial planteara los primeros esquemas de la formación de futuros profesores.

El primer Plan de estudios se diseño a partir del rescate de la práctica cotidiana del Instituto Médico Pedagógico, que atendía exclusivamente a los "anormales mentales" que requerían una educación especializada; esta precisión se menciona porque hasta la fecha hay algunas personas, entre ellas docentes que consideran que la atención a los niños que presentan alguna dificultad en su aprendizaje sobretodo con discapacidad, deben atenderse en forma individual y de preferencia fuera del aula; criterio opuesto a la integración educativa, pero ese punto se revisará posteriormente.

Ya en este período (1945) se incrementó el número de escuelas destinadas a la atención de niños con deficiencia mental; pero a la vez surgían obstáculos (SEP, 2004) para el desarrollo de la educación especial:

1) La carencia de investigaciones que permitieran identificar límites entre lo normal y lo patológico.
2) La falta de datos estadísticos precisos, respecto a la necesidad de este tipo de servicio (considerando que muchos pasaban desapercibidos debido a la marginación social que imperaba).
3) La carencia de personal especializado para esta atención.
4) La falta de estrategias especificas, de diagnóstico y de tratamiento.

Partiendo de que la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) fue creada en 1970, se puede deducir que: como servicio en el sistema educativo nacional educación especial es realmente joven y con un amplio campo de acción y atención; la

creación de esta dirección dentro del sistema educativo nacional es un parteaguas entre la declinación del enfoque médico-terapéutico y la atención formal educativa.

En medio de este período de grandes cambios sociales, surgen una serie de exigencias para los sistemas educativos; la creación de nuevas leyes apoyadas en el derecho a la educación de todas las personas, da inicio *al movimiento de la integración escolar de sujetos con necesidades educativas especiales,* permitiendo a aquellos que se encontraban marginados en instituciones o aulas, el acceso a un contexto escolar más favorable y socializador.

Como hechos importantes que favorecieron dicho movimiento se pueden destacar:

- La proclamación de los derechos del retrasado mental en 1971 por la ONU.
- La declaración de los derechos de los minusválidos en 1975.
- La ley de integración de 1975 fijada en la legislación de los Estados Unidos.
- La elaboración del informe Warnock en 1978 solicitado por el Secretario de educación del Reino Unido.

Iniciando la década de los 80 continúa tomando fuerza el movimiento integrador, que como todo proceso en desarrollo y adecuación, generó una serie de cuestionamientos y reacciones de resistencia; no sobre la integración escolar en sí, sino por el cómo llevarla a cabo de manera satisfactoria sin que las acciones emprendidas por las instituciones y los maestros desencadenaran efectos contrarios a los propuestos como la segregación en la propia clase debido a fallas metodológicas y didácticas; por tal motivo, la Educación Especial se ve obligada a analizar y dar respuesta a problemas didácticos y organizativos convirtiendo la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la formación de maestros entre otros, en problemas propios de esta disciplina.

Estos acontecimientos brindan una idea general de contexto, en relación a probables prácticas producto de secuelas pasadas y que puede aún manifestarse e inferir de alguna forma en la problemática planteada, por ejemplo: la atención personalizada

pero individual (fuera del aula) de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, aunque está sugerida en algunos casos muy específicos. Aún así no representa ni una cuarta parte del trabajo que en las aulas deben realizar los docentes de educación especial.

En México, es a mediados de la década de los setentas que se implementan los grupos integrados en las escuelas regulares para atender alumnos de primer grado con problemas de aprendizaje y trabajo pedagógico exclusivamente en lengua escrita y matemáticas. En Nayarit, da inicio la educación especial en el año de 1981, a punto de cumplir tres décadas, donde ha cursado por el enfoque terapéutico-Pedagógico hasta la integración educativa que ha generado pocos aún, pero importantes resultados educativos que motivan y guían a aquellos docentes que se esfuerzan por cumplir de la mejor manera con este desafío educativo.

La UNESCO es uno de los principales promotores de la práctica de la integración educativa a escala internacional al reconocer la necesidad de este tipo de educación e impartir recomendaciones, propiciar acuerdos y establecer convenios de colaboración para la implementación de este servicio. Actualmente la atención a las necesidades educativas especiales se encuentra legalmente sustentada en el artículo tercero constitucional y en el artículo cuarenta y uno de la Ley General de educación. Este último refiere “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.” (SEP 2005, p. 15).

La integración educativa también es apoyada y defendida por muchas instituciones y organizaciones civiles que promueven los derechos de las personas que presentan alguna discapacidad, por padres de familia que exigen para sus hijos el derecho a recibir educación digna acorde a las necesidades que presentan y por docentes a quienes la educación especial les representa un reto y no un problema en sus aulas.

La integración educativa tiene como propósito central la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, sin embargo este proceso implica un cambio en la escuela en su conjunto, va más allá de atender las necesidades de unos cuantos alumnos, incluso más allá de que la escuela cuente entre su personal a un

docente de educación especial que cumpla adecuadamente su función. La aplicación correcta del proceso integrador sin duda beneficia al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general; la capacitación, gestión y actualización del profesorado enriquece las prácticas docentes y por ende a los alumnos que desarrollan y promueven valores como la solidaridad y el respeto principalmente.

Se han conseguido importantes logros en el trayecto de la educación especial en México, indudablemente también benéficos para el estado de Nayarit, el marco jurídico y normativo respaldan teóricamente las acciones encaminadas a la atención de la diversidad. Como se menciona en otro apartado, el lugar que hoy posee este servicio educativo se ha construido con pequeños pasos que posibilitan a personas con necesidades educativas especiales el acceso a la educación. Las escuelas integradoras ya tienen un camino avanzado en la integración, aún falta mucho por hacer, persisten dificultades propias de los cambios importantes que hay que afrontar; por supuesto con el compromiso de una figura educativa muy importante como lo es el docente.

Para hacer un recuento de la evolución legislativa a nivel internacional de las acciones implementadas para la atención a la diversidad presente la siguiente tabla:

Tabla 1

Fechas relevantes para el desarrollo de la educación especial

EVENTOS	AÑO EN QUE SE REALIZÓ
Año internacional del minusválido	1981
Programa de acción mundial para los impedidos	1982
Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos	1983-1992
Convenio sobre los derechos del niño	1989
Conferencia Mundial sobre Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración. España	1981
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, España	1990
Conferencia JOMTIEN, Tailandia, UNESCO	1990
Programa Especial Needs Education	1993
Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, UNESCO	1994
Programa de formación de profesores dirigido por Ainscow "Las necesidades educativas en el aula"	1995
Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Chile	1996
Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Cuba	1997

(Barraza, López y García, 1998)

Con la información vertida en la tabla anterior se puede observar que, la atención educativa de los educandos que presentan limitaciones físicas, cognitivas o de cualquier índole que requieran un apoyo diferente son ocupación de países que reconocen los derechos de cada persona alrededor de mundo, además se puede apreciar cronológicamente la relevancia en acciones encaminadas a ello.

A partir de la reestructuración en enero de 2005 de la Secretaría de Educación Pública donde se deriva la publicación de un reglamento interior (SEP, 2005), establece que a través de las direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Básica se realicen acciones especificas para apoyar la atención educativa de la población que presenta necesidades educativas especiales, como el diseño y producción de materiales para docentes y alumnos; el desarrollo de programas específicos y el establecimiento de lineamientos que se desarrollen en escuelas de educación inicial, básica y especial.

Aunado al reglamento, se han involucrado otras direcciones generales de educación, como las de Acreditación, Planeación y Programación apoyando en acciones de establecer normas de inscripción, certificar escuelas particulares, recabar información precisa sobre la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, superior y normal que les permita elevar la calidad de la respuesta educativa que se ofrece.

Es a partir del movimiento internacional de "Educación para todos y satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje", celebrado en Joimtien, Tailandia, en 1990, (S.E.P, 2009) en donde se estipulan acuerdos para promover una reforma profunda en los sistemas educativos de todo el mundo y se pretende establecer la educación como derecho de todos. Estos planteamientos, se hacen más específicos para la educación especial con la declaración de Salamanca España (1994); en ella se busca ofrecer educación de calidad con igualdad de oportunidades y con equidad a las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en un marco de reconocimiento y respeto a las diferencias individuales. México participa en estos dos encuentros internacionales y traduce las recomendaciones en diversos documentos importantes como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), la reforma constitucional del artículo 3° y (1993), la Ley General de Educación (1993) en su artículo 41, la Conferencia Nacional de Huatulco (1997), el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1995), entre otros.

En las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial;* se plasman en forma específica y se detallan las funciones del docente de educación especial así como los apoyos que deberá ofrecer la autoridad educativa. La siguiente tabla concentra las actividades más importantes que deben realizar el docente de grupo regular, el docente de educación especial y las autoridades educativas.

Tabla 2

Acciones relevantes de los docentes y autoridad educativa.

Ámbito	Docente de grupo regular	Docente de educación Especial	Directivos (regular y especial)
Organización	Atiende en su grupo a alumnos que presentan necesidades educativas especiales y recibe el apoyo en orientación y asesoría del docente de educación especial.	Ofrece apoyos técnicos, metodológicos, de orientación y asesoría a los docentes de la escuela. Trabaja colaborativamente con el personal de la escuela.	Asesoran y supervisan todas las acciones encaminadas a la atención de las necesidades educativas especiales tomando como base los fundamentos de la integración educativa.
Funcionamiento	Participa en la construcción de la planeación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Promueve de manera conjunta con el personal de educación especial una cultura de aceptación e integración de todos los alumnos. Genera los espacios para el trabajo colaborativo con el personal de educación especial.	Participa en la construcción de la planeación de los alumnos con necesidades educativas especiales identificando las barreras para el aprendizaje. Promueve de manera conjunta con el personal de la escuela de educación regular una cultura de aceptación e integración de todos los alumnos. Lleva a cabo el seguimiento de atención mediante la puesta en marcha de la propuesta curricular adaptada.	Apoya y propicia espacios para la planeación conjunta. Apoya junto con los docentes en la sensibilización a la comunidad educativa en la flexibilidad, lograr aceptación y respeto a las condiciones y características de la diversidad. Promueve entre los docentes el trabajo colaborativo, de corresponsabilidad y compromiso para ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad.
Intervención	Recaba la información que facilite la selección de estrategias y las adecuaciones curriculares para la atención en el aula regular de los alumnos con necesidades educativas especiales.	Diseña en coordinación con el maestro de grupo las estrategias de atención en las adecuaciones curriculares. En colaboración con el docente de grupo definen los apoyos necesarios del trabajo estrecho con el equipo de apoyo.	Gestiona tiempos y espacios para el trabajo colaborativo entre los docentes. Participa, convoca y supervisa en las reuniones todas las acciones encaminadas a la integración educativa.

Con la información de la Tabla 2 se evidencia que el docente de educación especial no es el único responsable de la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, se observa que cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, en este caso, director y docentes, tienen actividades específicas en cada ámbito del servicio desde su particular rol que desempeña.

Cada acción contenida en las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (S.E.P, 2005) es reiterativa en la colaboración, la interdisciplinariedad, el trabajo colegiado, que consiste en recabar la información del educando y su contexto por medio de la observación, la entrevista, la aplicación de pruebas psicométricas, la aplicación de pruebas diagnósticas y todos aquellos elementos que brinden información útil para el análisis y el diseño de estrategias que conformen su adecuación curricular, de acuerdo al seguimiento de la integración en el aula regular.

Con lo antes expuesto se puede precisar que: El trabajo del docente de educación especial para la atención de las necesidades educativas especiales se centra en mantener un estrecho vínculo con los docentes de grupo regular que atienden en su grupo niños o niñas que presentan un rendimiento menor que el promedio y/o alguna discapacidad que por consecuencia de la misma afecte el proceso de aprendizaje de dicho alumno (SEP, 2005).

Para los docentes en formación su importante función se reposiciona dentro del sistema educativo, adquiriendo un papel determinante en la transición a la escuela común, en este sentido el informe que hiciera Delors (1996) para la UNESCO, señala que la asistencia de un educador especial resulta mejor que la de cualquier otro profesional ya que tiene la experiencia docente para entender mejor las dinámicas de aula. Para la educación inclusiva (S.E.P, 2009), se necesita de un replanteamiento de la función de los maestros especiales que deben estar capacitados para actuar como asesores y trabajar en ámbitos diversos.

De esta manera la formación de los educadores especiales debe brindar un nivel bastante alto de conocimientos teóricos, prácticos e investigativos que permitan dar respuesta a los problemas de aprendizaje y a la vez formar a un amplio número de maestros (lo que en algunas propuestas se denomina efecto multiplicador del apoyo especializado), además, porque en muchos de nuestros países en vía de desarrollo, el educador especial asume a la vez funciones de varios profesionales del equipo interdisciplinario.

Con lo anterior no se pretende decir que sea únicamente responsabilidad del docente de educación especial sino que le corresponde crear ese vínculo con el apoyo de las autoridades directivas, quienes a su vez deben conocer las implicaciones del servicio

de educación especial una vez que asumen el compromiso de ofrecer la atención diversificada en las escuelas que dirigen, que, como se analiza antes, ya no es una mera elección, considerando el sustento legal, jurídico y operativo registrado y difundido en documentos, instancias y organismos en todo el sistema educativo nacional.

En otro tenor el equipo de autores del libro El trabajo en el aula; Balaguer y otros (1998), señalan características fundamentales de las organizaciones escolares eficaces y entre ellas sobresale la planificación en colaboración y relaciones colegiales entre el profesorado, también mencionan la importancia de un sentido de comunidad escolar, objetivos claros y expectativas elevadas de orden y disciplina. Otros factores intervienen en las organizaciones escolares eficaces, como son: El liderazgo, el desarrollo y formación del personal, la gestión escolar, apoyo de la comunidad, optimización maximizadora de tiempo y más, que no dejan de ser importantes, pero esta investigación se centra en la importancia del trabajo colaborativo en la planificación y diseño de estrategias para la atención a las necesidades educativas especiales.

Se entiende que la práctica docente es un proceso de naturaleza social (González y Flores, 2000), afirman estos autores para referirse al trabajo colaborativo, agregan que por lo tanto no puede construirse individualmente, las ventajas que proponen son: como cualquier construcción de conocimiento, se enriquece con la consulta, se retroalimenta con los colegas y con los diferentes puntos de vista que dan ideas y orientan el trabajo docente. Evidentemente es más fácil referir el trabajo colaborativo en texto, que realizarlo en la práctica.

Si bien es cierto que una buena parte de las grandes empresas a nivel internacional han tomado el trabajo colaborativo como una herramienta esencial para el desarrollo pleno de su mercadotecnia, también es cierto que sigue siendo uno de los mayores dilemas en muchos centros de trabajo. Elizondo (2008), en su libro *La nueva escuela*, asegura que el trabajo colaborativo no siempre conduce a acuerdos inmediatos y directos. Es importante recordar que en la dinámica social y en este caso educativa, pueden surgir situaciones de conflicto y crear verdaderas dificultades. La cultura de trabajo colaborativo se construye a base de pequeñas modificaciones que a través de la práctica, pueden llegar a consolidarse en nuevas formas favorables al quehacer educativo.

Ahora bien, es necesario aclarar la presencia de un docente de educación especial en las escuelas primarias ha estado llena de tropiezos y de barreras, algunas ocasionadas por desconocimiento de la función que desempeña, otras, por el nombre asignado a su función inicialmente: "maestro de apoyo", situación que originó que al llegar a prestar servicio a una escuela, se creyera que ese docente venía a sustituir a los docentes que solicitaban ausentarse provisionalmente por situaciones de salud o de cuestiones personales. Otros más supusieron que al ser "apoyo" podían realizar todas aquellas funciones que representaran una distracción para la labor del docente de grupo y que no tenían mayor relevancia.

Recientemente y con el propósito de disminuir los efectos de esa condición, se comenzó a nominar al anterior *maestro de apoyo* como: maestro de educación especial. Consolidar este cambio para referir al docente de educación especial requerirá tiempo, pero el resultado comienza a notarse, pues deja de ser un *apoyo* para considerarse un colaborador de la educación y no de menesteres complementarios a ella.

Desde la experiencia, se pueden comentar algunas particularidades del trabajo como docente de educación especial, cierto es, que no ha sido un camino fácil; como todo proceso relacionado con los cambios y la intervención humana, en este caso con docentes. La integración educativa y el trabajo colaborativo como parte de ella, parecen no representar problemas significativos, tomando en cuenta la importante fundamentación legal, teórica y normativa, respaldada por las autoridades del sistema educativo nacional, es decir no hay mayor problema en la parte teórica.

Un problema del contexto escolar es precisamente la interacción y el trabajo colaborativo entre docentes de grupo regular y docente de educación especial, se acepta como una de las dificultades más sentidas resultado de la evaluación que realizó al servicio el Departamento de Educación Especial al interior del Estado de Nayarit durante el mes de junio del ciclo escolar 2008-2009, dicha interacción no logra la consolidación necesaria que genere una planeación de actividades y estrategias de atención de forma conjunta como lo exige la atención a la diversidad.

Entonces la problemática puede surgir de situaciones prácticas o de otra índole; como la organización, la capacitación los apoyos, la gestión, incluso por las actitudes, tanto por parte de los docentes, como del equipo que apoya.

Pero ¿Qué actitudes son las que perjudican el trabajo colaborativo? Si sucesos recientes (aproximadamente en 1970), la educación especial dejó de ser un subsistema independiente para convertirse en un apoyo directo a la educación básica, por tanto las áreas de acción pasan a ser las mismas para ambos docentes de grupo regular y especial, las implicaciones y supuestos, como: se elimina la canalización, se debe planear de manera conjunta, el educando se atiende por ambos durante el mismo periodo, rompiendo así, la independencia que cada servicio prestaba.

Ante este panorama, se hicieron evidentes las resistencias al cambio, primero, para cambiar el concepto de normal y anormal por atención a la diversidad, después para aceptar sugerencias de estrategias del especialista, que, en algunas ocasiones podía ser más joven o con menor experiencia en la docencia, luego, para el planteamiento una meta común en la atención de el alumno con necesidades educativas especiales. Tal parece que la pérdida de territorio e independencia en el trabajo docente representa muchas más implicaciones, que las que se suponen teóricamente.

¿Serán estas implicaciones las que generen los obstáculos para el trabajo colaborativo adecuado entre los docentes de especial y regular? ¿La propuesta para mejorar deberá estar centrada principalmente en un cambio actitud por parte de los docentes?

Marco teórico

El contexto científico de la educación especial

El concepto de educación especial ha estado sometido a continuos vaivenes políticos, educativos, sociológicos y profesionales, a pesar de las múltiples definiciones que han marcado su evolución, esto dice Granado A. (2005), los obstáculos encontrados en la construcción epistemológica de la educación especial en el ámbito de la ciencias varían; desde la misma definición, hasta los procesos de atención en la educación, además

el tránsito que lleva el polisémico concepto de la educación especial depende del momento histórico y del país al que se haga referencia.

Debido al desarrollo que han alcanzado las ciencias de la educación, Granado menciona (vale recordar que en sus inicios únicamente se reconocía a la pedagogía) la educación especial como campo pedagógico que atiende las diferencias se le ha dado el matiz conceptual de pedagogía terapéutica, pedagogía curativa, pedagogía especial, pedagogía correctiva, pedagogía diferencial, etc., del tal forma que siempre ha estado influenciada por la medicina.

La educación centra el enfoque cognitivo de Piaget, (Coll, 1998), la idea más potente es la que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva de los alumnos durante el proceso de adquisición de conocimiento, poniendo el acento en la aportación que éstos con independencia de que tengan o no dificultades para aprender, realizan siempre y necesariamente el propio proceso de aprendizaje. Sin embargo Granado (2005) plantea que los principios piagetianos sobre los procesos de adquisición del conocimiento deben reformularse y atender otras que se oriente más a influencias ambientales.

Si bien es cierto que existen importantes contribuciones a la educación (y por ende a educación especial) de teóricos como Vigotsky, recientemente de Gardner con la teoría de las inteligencias múltiples para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos especifico, también es cierto que el enfoque terapéutico continúa siendo una constante, especialmente en aquellos alumnos que presentan alguna discapacidad intelectual. (Coll, 1998).

En un artículo sobre Implicaciones teóricas metodológicas y sociales, Guajardo (1999) conocido investigador dentro de la educación especial, menciona: No existe aún una teoría de la educación especial, continúa, existen teorías para educación especial, pero no una teoría de la educación especial. Las teorías para la educación especial han tenido dos grandes vertientes: Las biológicas y las psicológicas. De las biológicas provienen los criterios patológicos de la anormalidad y de las psicológicas la

psicometría. Decroly y Montessori aplicaron técnicas que dieron consistencia a didácticas especiales.

Se pregunta Guajardo ¿Por qué no ha habido una teoría de la educación especial como sí hubo de Medicina?, Por qué nadie se preguntaba de ella, no había duda de su necesidad y su existencia, pero sí han existido grupos de población atípicos científicamente estudiados desde las ciencias naturales y con una estructura de profesionales bien definida. Comenzaron a surgir alumnos con inteligencia normal o superior que no accedían a aprendizajes de lengua escrita matemáticas, su fracaso escolar no era explicado por el sistema regular, y los padres de familia demandaban que sus hijos no quedaran fuera de la educación.

Como no se encontraba una patología específica para atenderlos como parte de su población; se ideó el término "disfunción cerebral mínima" a principio de la década de los sesenta, así comenzó una nueva categoría llamada problemas de aprendizaje, luego le siguieron otras más, como niños sobresalientes, hasta llegar al autismo, García et. al, (2000). Pero en educación especial no solo era establecer un diagnóstico, que en sí no es fácil, sino también atender su necesidad y aquí había dos opciones: segregados o integrados.

Se generaron necesidades de respuesta y comienzan a trabajar los grupos integrados, es decir en un aula únicamente alumnos con dificultades diversas, también se implementaron las aulas de apoyo, donde en forma individual o de pequeños grupos se esforzaban por dar servicio a una parte de la población que no era reducida considerando los casos de ceguera, sordera, trastornos neuromotores, deficiencia mental; precisando aquí que estos servicios solo se ofrecían en poblaciones urbanas, dejando el área rural desprotegida del servicio, como aún persiste.

Esta segregación, con prospectos de integración ha tenido muchas dificultades para dar respuesta a la demanda de los padres, ya que ésta generaba también del uso de bastantes recursos, que no había. Por lo que educación especial no estaba disponible para todos. De crónicas e historiográficas como ésta, dice Guajardo (1999), algunas de ellas han pretendido un hilo conductor evolutivo de la educación especial, con diversas etapas

discontinuas y con tímidas críticas acento. Ahí están algunos mínimos elementos de teorización, no hay más.

De acuerdo a la información vertida anteriormente se pueden extraer dos aspectos principales, el primero: en educación la expresión más acabada del positivismo lo constituía la educación especial; representaba como modelo, el ejemplo de la cientificidad. No hay crisis, no hay cuestionamiento, no hay críticas, ni teoría. El segundo: la atención a las necesidades educativas especiales alcanza su máximo desarrollo (crecimiento) cuando las prácticas no se caracterizaban por el trabajo colaborativo en la planeación de estrategias y propuesta curricular para la atención a la diversidad.

Esa colaboración es la que aquí se analiza, dicho textualmente: los factores principales que obstaculizan la planeación pedagógica colaborativa entre los docentes de grupo regular y el docente de educación especial. Esa vinculación que teóricamente se encuentra detallada una a una como funciones del personal de educación especial. En algunas disciplinas existe una marcada desarticulación entre la teoría y la práctica, en este caso entre lo que se debe hacer y lo que se hace.

El docente de grupo regular y la integración educativa

Partiendo de los enfoques que han definido el trabajo del docente de grupo regular:

Ortega (1995) cuestionaba sobre si el maestro de grupo puede participar en la atención de niños con problemas psicopedagógicos, comenta, que resulta fácil decir que no es posible "sólo con gis y buenos deseos" cumplir satisfactoriamente con una tarea que requiere de una preparación psicopedagógica (alteraciones en el desarrollo, diagnóstico, tratamiento y modificación de conducta, etc.) de la cual carecen en gran medida los docentes de grupo regular; otro aspecto relevante que menciona, es que el docente de grupo es quien en primera instancia puede analizar la situación y ver qué puede ir haciendo por un niño o niña que está bajo su atención.

Con otras palabras, menciona Rodríguez (2004), la observación de las prácticas concretas de los profesores, en relación con la atención de la diversidad del alumnado, no es coherente con los postulados que se sostienen desde el punto de vista teórico; el discurso pedagógico se contradice con el hacer cotidiano de los profesores. Muchos profesores aceptan el reto de la integración social pero actúan en clase con criterios de exclusión y selectividad. ¿Cómo explicar este conflicto entre teoría integradora y práctica educativa selectiva cuando se trata de atender a alumnos con capacidades diferentes?

Bajo esta perspectiva, asegura Morales (1998) no es difícil entender que el maestro no se apropie de los nuevos principios o técnicas educativas, ya que éstos no hacen más que alimentar la idealización del docente —porque a ellos están dirigidos— y en lugar de dar confianza al maestro, su yo, su verdadero yo, se ve más amenazado y menos comprendido, ya que estas técnicas no logran acercarse ni por asomo a este ser humano interior que, por su naturaleza, intenta sobrevivir a las presiones impuestas en su práctica: "las técnicas pedagógicas", no obstante su importancia, ocupan un lugar secundario en la enseñanza, ya que no pueden superar aquellas cuestiones inconscientes del educador.

Como se puede apreciar existen factores que pueden estar interfiriendo el trabajo colaborativo, otro de ellos lo expone Macotela (1999) aseverando que, ante este escenario, es evidente que existan resistencias al cambio, pero no solamente de los profesores de aula. También las hay en los equipos de apoyo. Esto es debido a que no ha penetrado el mensaje básico de la integración educativa; la forma de lograrla no es concebir a la integración como la inserción del niño a un espacio educativo, sino de integrar los esfuerzos de los actores principales que son los docentes (regular y especial).

El problema básico, continua Macotela (1999), es que se exige una redefinición de la labor del maestro de aula regular así como del maestro de educación especial. Se exige también que ambos asuman una responsabilidad compartida. La necesidad básica estriba en el logro de metas comunes entre ambos grupos de referencia y, sobre esta base, la derivación de métodos comunes de enseñanza y evaluación teniendo como eje el currículum de educación básica. Coincide de esta manera en el establecimiento de metas

en común por parte de los profesores que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el mismo orden de ideas, Rodríguez (2004) menciona que en estos tiempos de reformas y cambios educativos permanentes, los educadores se ven enfrentados a una demanda social de mayor calidad de educación , pero carecen de los recursos pedagógicos (no fueron formados para atender a alumnos de múltiples condiciones socio cognitivas , intelectuales y sociales), instrumentales, técnicas y económicas para responder eficazmente a un proceso de enseñanza y aprendizaje cada vez más complejo, caracterizado, entre otros aspectos ya señalados, por la diversidad social y el perfil heterogéneo de los estudiantes.

Otras investigaciones concluyen que el problema radica en adaptar la enseñanza a la diversidad de necesidades del alumnado, en elaborar un nuevo perfil del profesor en el marco de la atención a la diversidad o incluso en advertir que llevar a cabo una experiencia de integración escolar sin modificar la organización y la dinámica escolar, es un proyecto abocado al fracaso desde sus inicios. En todos estos casos se consideran variables didácticas, organizativas, y de formación del profesorado para conocer el grado de avance de las políticas y las prácticas docentes concretas en función de las respuestas didácticas a implementar según las diversas necesidades, posibilidades y capacidades de los alumnos.

Un aspecto muy importante a considerar que refiere Fernández (2008), respecto a la necesidad de la adquisición por parte del profesorado de una actitud positiva ante los alumnos con necesidades educativas especiales, asegura también que un gran número de estudios en este campo han puesto de manifiesto como las actitudes de los docentes muestran cierto grado de ambivalencia, pues al tiempo que aceptan la filosofía integradora y el principio de normalización, se observan actitudes negativas con respecto a la integración de estos alumnos.

Investigaciones recientes se han dirigido hacia las actitudes de la integración referidos al tiempo, los recursos, servicios de apoyo y la falta de coordinación entre el

profesorado, además de trabajos de investigación sobre las actitudes de los propios alumnos y padres.

El docente de educación especial y su compromiso con las necesidades educativas especiales.

Se revisará ahora, cuál es la posición del docente de educación especial en el marco de la integración educativa, comenzando con un breve análisis sobre las investigaciones que se han realizado recientemente sobre la educación especial. Al respecto Fernández (2008) cita a investigadores como Garanto, quien considera que la investigación en educación especial, al menos en algunas de sus realidades, se ve limitada por una serie de condicionantes que pueden resumirse en los siguientes elementos:

1) Heterogeneidad entre los grupos de los sujetos que son "objeto" de investigación, gran variabilidad dentro de los mismos grupos y una complejidad especial de cada sujeto, fruto de su problemática y tratamiento específico.
2) El entorno en que se desarrolla la investigación condiciona el proceso investigador y los resultados que puedan obtenerse. La diversidad de contextos institucionales y la multiplicidad de tratamientos personales son dos de los condicionantes de dichos entornos.
3) El propio proceso de la educación especial que reviste características complejas y multidimensionales, la atención a la singularidad e individualidad y la naturaleza dinámica del mismo son elementos que deben considerarse en la medida de lo posible, para reducir el sesgo que estos elementos puedan producir.
4) Problemas específicos relacionados con la medida y la recolección de los datos que vienen generados por la necesidad de adaptar test y procedimientos a determinadas problemáticas o demandas, la ausencia de instrumentos referidos a la norma para la evaluación de los sujetos con necesidades educativas especiales y el requerimiento de adaptaciones curriculares individualizadas.

5) Consideraciones morales y éticas en torno a la manipulación experimental, a la utilización de una u otra modalidad de intervención terapéutica, etcétera, por las repercusiones serias y decisivas que ello puede tener en el desarrollo del sujeto.

A pesar de estas dificultades, la integración escolar (Fernández, 2008) ocupa una de las principales líneas de investigación y que más desarrollo ha tenido en las últimas dos décadas destacando temas como: rendimiento académico, estrategias metodológicas, actitud del profesorado, entre otros. Dentro de estas investigaciones han surgido cuestiones importantes que comienzan a plantearse los investigadores, una de ellas es: si las ventajas de la integración no están más influidas por los programas y estrategias metodológicas utilizadas que por el lugar de ubicación de estos sujetos.

Comenta Fernández (2008) después de un amplio análisis en su artículo sobre la investigación en el contexto español en educación especial, la importancia de prestar atención a la desvinculación que ya no debería existir entre los actores y factores que conforman este servicio. Señalando aquí nuevamente que las investigaciones realizadas hasta hoy, no son en contextos nacionales. Pero ahí radica la importancia en el desarrollo de lo que aquí se plantea y de los resultados que pueda aportar al campo educativo.

Otro aporte a esta posición es el realizado por Festa, (1999) quien asegura que nosotros como profesionales debemos empezar a hablar de educación y no de educación especial ya que esto nos permite situarnos en conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que si bien reconocemos que existen personas que por una u otra causa suelen presentar modos y ritmos diferentes de adquirir, de organizar o de responder a la información que le llega, pero lo que no podemos aceptar es que esto sea entendido como una dificultad para aprender. Desde esta perspectiva cabe considerar que no es pertinente hablar de educación general y educación especial. Consideremos que la educación es una.

Propone Festa que la Educación Especial debe ser analizada como una rama de la didáctica y como un campo de conocimiento en el que se fundamenten propuestas teóricas y prácticas que permitan a los profesionales de la educación ofrecer respuestas

que favorezcan el proceso educativo de todos los niños teniendo en cuenta sus características personales.

Ramírez y Cueto (1999) refieren algunas características de las prácticas profesionales de educación especial que se derivan de la concepción del sujeto educable según el documento: Bases para una política de educación: Aún cuando teóricamente se plantea un trabajo interdisciplinario entre el docente especialista y el equipo de apoyo, en realidad las prácticas son esencialmente terapéuticas, multidisciplinarias, desvinculadas y descontextualizadas. Agregan que el profesionista debe reconocer el carácter relativo de las necesidades educativas especiales y su interacción con los otros factores; solo entonces, aseguran, se podrá estar en condiciones de ofrecer a sus alumnos alternativas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, queda claro que la propuesta curricular no puede ser única ni la misma para todos. Es necesario que el docente use criterios de flexibilidad y diversificación de estrategias metodológicas para resolver las necesidades educativas especiales de los alumnos, independientemente si presentan discapacidad o no. A esta herramienta metodológica se le conoce como adecuación curricular.

Considerando la escuela regular, el docente de educación especial puede generar cambios (Ramírez y Cueto, 1999) en las prácticas educativas a partir de propuestas concretas de participación en el trabajo, colaborando estrechamente con los maestros de educación regular. En síntesis el docente de la educación especial debe ser un promotor de la integración educativa, en condiciones justas y equitativas tal como lo demanda la sociedad actual.

De los docentes y la atención a la diversidad, Rodríguez (2004) comenta que algunos estudios proponen, que sin modificar la formación inicial de los profesores no se logrará avanzar hacia una escuela más integrada e inclusiva, él asegura que si no se cuenta con una política que forme para atender a la diversidad y continúe el surgimiento de docentes que no ajusten su práctica educativa a las necesidades reales de la escuela, el resultado será que los docentes desconocerán las estrategias curriculares y no estarán

sensibilizados para elaborar proyectos educativos que garanticen la inclusión y el trabajo técnico pedagógico para responder a todos los alumnos.

En otro rubro, parece conveniente ubicar los momentos en los que el docente de educación especial debe trabajar colaborativamente con el docente de grupo para la atención de las necesidades educativas especiales, ya que los obstáculos generados en esos momentos son el objeto de análisis de esta investigación. A continuación se hace referencia a dichos momentos en la Tabla 3, con información obtenida de las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial en el estado de Nayarit, (SEP, 2005).*

Tabla 3

Momentos de acción colaborativa entre docente de educación especial y regular.

Momento de intervención	Docente de educación especial	Docente de grupo regular
Detección inicial	Desarrolla visitas de ajuste metodológico conjuntamente con los docentes de grupo que así lo requieran. Observa en el aula el desempeño de los alumnos canalizados por el docente de grupo.	Turna al docente de educación especial la información de los alumnos que considera presentan alguna necesidad educativa especial.
Evaluación psicopedagógica	Define junto con el docente de grupo quien participará en la evaluación, los instrumentos y técnicas que se utilizarán. Aplica instrumentos que brinden información sobre contexto áulico y escolar. Reúne otra información de equipo interdisciplinario o del contexto familiar que proporcione datos para la evaluación. Elabora junto con el docente de grupo un informe de los resultados obtenidos.	Participa facilitando la información del alumno a evaluar, aplicando instrumentos como cuestionarios o entrevistas de ser necesarios. Se reúne con el docente de educación especial y equipo interdisciplinario para definir instrumentos y técnicas que se utilizarán. Elabora junto con el docente de educación especial un informe de los resultados obtenidos.
Elaboración de la propuesta curricular adaptada	Acuerda con el docente de grupo las adecuaciones a la metodología, evaluación, contenidos y propósitos. Informa a la familia sobre la intervención que se realizará con el alumno en cuestión y sobre otras instancias que prestarán algún servicio de ser necesario.	Participa en la elaboración de la propuesta curricular, establece compromisos con la familia, con el equipo interdisciplinario y con el docente de educación especial de acuerdo a lo plasmado en la propuesta.
Puesta en marcha y seguimiento de la propuesta	Ofrece estrategias especificas de atención al docente de grupo regular	Mantiene comunicación constante con el docente de educación especial en la atención a las n.e.e.
Evaluación	Junto con el docente evalúa la pertinencia de los apoyos especificados en la propuesta curricular adaptada.	Junto con el docente de educación especial evalúa la pertinencia de los apoyos especificados en la propuesta curricular adaptada.

La tabla anterior especifica como durante todo el ciclo escolar se encuentran definidos los momentos para la atención a las necesidades educativas especiales, cada uno de ellos es importante e indispensable para el siguiente, por ejemplo: Si no hay detección inicial, no será posible determinar qué alumnos requieren de apoyo para su

aprendizaje, tampoco se elaborarán las evaluaciones psicopedagógicas. Ahora bien en caso de que se hubieran detectado alumnos, incluso que se evalúen, si no se cuenta con la información que conoce el docente de grupo regular y con su participación en las tareas y estrategias diseñadas, sencillamente no se cumplirá de ninguna manera con los fundamentos de la integración educativa.

El trabajo colaborativo

Con lo anterior quedan ampliamente detalladas cada una de las acciones que deben realizar (recabar, revisar, diseñar, informar y evaluar) en prácticas comunes el docente de educación especial y el docente de grupo regular, también ha quedado por demás señalado que la integración educativa no es una elección, sino una opción y un derecho a la educación de cada individuo en esta nación; es ineludible el compromiso que como docentes debe atenderse en las aulas a alumnos que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y procurar que sea esta atención de forma eficiente.

Para González, O. (1996) sólo en el interior de este sistema es posible la aparición de la capacidad humana de relacionarse consigo misma y con otro, el surgimiento de la individualidad es una condición específicamente humana. De tal manera, que sólo a través de la interacción con el otro, del conocimiento de sus peculiaridades, es posible lograr un conocimiento de sí, y desarrollar las potencialidades propias en las formas culturalmente establecidas.

Una interesante contribución que hace en un estudio Ainscow citada por Rodríguez (2004) en cuanto a las escuelas inclusivas reflejo del movimiento de escuelas eficaces, es que se preocupan por que lo alumnos “lleguen al aprendizaje”, para ello desarrollan características claramente definidas, a continuación se mencionan algunas:

1. Los profesores tienen libertad de tomar decisiones que tengan en cuenta la individualidad de los alumnos.
2. El trabajo entre los profesores es cooperativo, y el sistema escolar está fuertemente “conectado”.

3. La institución estimula la cooperación y la constitución de grupos de trabajo para reflexionar en investigar en la acción los cambios propuestos y sus resultados.
4. En las reuniones de gestión del centro se prioriza el debate, la planificación y la resolución de problemas.
5. Existe un clima de capacitación permanente y formación del profesorado desde una planeación colaborativa.

Las nuevas competencias laborales exigidas a los trabajadores derivadas principalmente de los avances en los campos tecnológico y económico, demandan que en los profesionales que se forman actualmente se desarrollen un conjunto de habilidades y experiencias que les permitan afrontar idóneamente los cambios constantes de la sociedad actual. García (1992) caracteriza algunos desafíos que los profesionales deben ser capaces de enfrentar a partir del desarrollo de una serie de hábitos y destrezas:

1. *Asimilación del Cambio.* Se plantea la necesidad de una sólida formación básica; conciencia del avance en la frontera de la disciplina correspondiente; hábitos de ubicar y procesar información; manejo de idiomas.
2. *Innovación*. Experiencia en abordar problemas y analizar alternativas; creatividad; hábitos de investigación.
3. *Actualización.* Necesidad urgente de renovar en forma constante los contenidos de los programas de estudio; desarrollar hábitos de autoformación; facilitar el acceso flexible a la educación permanente.
4. *Autonomía, responsabilidad, hábitos de trabajo en grupo*. Incluye la educación transdisciplinaria (desarrollo de lenguajes comunes; especialización por campo de aplicación) y la formación autónoma y participativa (altos niveles de exigencia, hábitos autodisciplinarios; apertura externa).

Dos aspectos relevantes serían la formación y capacitación constante y la innegable disposición al trabajo colaborativo, ciertamente la libertad para expresar la creatividad y la evaluación frecuente de las acciones docentes son tan significativas como

la colaboración misma, pues en la docencia difícilmente se tendrá éxito laborando en forma individual.

Cabe hacer mención que todavía no hay cobertura para que labore un docente de educación especial en cada centro educativo perteneciente a educación básica, pero ya es un buen número de escuelas las que cuentan con atención por parte de las Unidades de Servicio y Apoyo a Educación Regular (U.S.A.E.R.). Doscientas setenta y dos escuelas son las que cuentan con el servicio de educación especial, de ese total doscientos cuarenta pertenecen a nivel primaria, catorce a preescolar y dieciocho al nivel de secundaria (S.E.P.E.N, 2009).

La formación de las nuevas generaciones debe contemplar desde la posición desarrolladora de la enseñanza, fomentar y crear un clima de trabajo cooperativo, solidario de ayuda y de compromiso entre los docentes en formación, aseguran Velázquez y Hernández (2007). En consecuencia el cambio conceptual supone que los futuros docentes se formen dentro de condiciones educativas que permitan reconocer la diversidad y las maneras de educar desde esta posición. Requiere por tanto, fomentar la participación activa de los estudiantes facilitando al máximo la interacción entre ellos, involucrarlos cognitiva y afectivamente creando una metodología participativa y activa como la forma idónea de trabajar colaborativamente.

Si se analizan las dificultades que ocasiona la implementación del trabajo colaborativo, se puede poner en balanza la idealización que ha tenido como moda el trabajo colaborativo. En primer lugar los maestros no tienen tiempo para trabajar en equipo (Fullan y Hargreaves, 1996). Como hay tanto que hacer no tienen tiempo para trabajar en equipo, se resta del necesario para responder a las demandas de la propia clase. Otra consecuencia del riesgoso trabajo en equipo es que los maestros quedan atrapados en la persecución incesante de sus propias aspiraciones, si no pueden lograr lo suficiente en su opinión ¿cómo cumplirían las expectativas de otros?

Resistir la intromisión de otros, requiere de mayor fuerza aseguran Fullan y Hargreaves, el aula aislada es un refugio ante la condena de los otros, ser cauteloso,

cuidar lo que dices, callar lo que se sabe, sentirse inseguro ante los demás es el reverso del trabajo colaborativo. En otras palabras ¿tenemos con el trabajo en equipo de los maestros el desarrollo creativo de decisiones, bien informadas o el apoyo mutuo para mantener un hábito empobrecido? ¿El tiempo que los maestros comparten propicia su comprensión e imaginación, que aportan a su trabajo, o no hace más que confirmarlos unos a otros en su práctica actual?

Para concluir el capítulo estos son algunos de los obstáculos para el trabajo colaborativo resultado de los planteamientos revisados:

1. Desconoce la forma de trabajo de las necesidades educativas especiales.
2. Resistencia al cambio.
3. Falta de capacitación en el trabajo con las necesidades educativas especiales.
4. Barreras actitudinales.
5. Prácticas desvinculadas y descontextualizadas.
6. Incongruencia entre la función (teoría) - acción (práctica).
7. Dificultad para ser el principal promotor de la integración educativa.

La revisión de estos resultados darán la pauta para la línea de esta investigación, recordando que se buscan los principales factores que obstaculizan el cumplimiento del trabajo en la planeación de estrategias y trabajo colaborativo en la atención a la diversidad, desde la observación directa del entorno entre el docente de educación especial y los docentes que atienden alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

¿Cómo se puede hablar de integración, cuando la integración hace falta entre los mismos docentes?, ¿acaso se puede promover algo que no se hace? ¿Puede la integración educativa llegar a ser un proyecto exitoso, si se conforma con estructuras docentes desintegradas en cuanto a la forma de trabajo? Ante éstas y muchas más interrogantes se pretende contribuir a educación especial con una alternativa que mejore las relaciones entre docentes y redunde en beneficios en la atención a las necesidades educativas especiales.

Si bien es cierto que esta investigación no erradicará la problemática que existe hasta hoy en el servicio educativo, pues el cambio educativo requiere mucho más que una investigación; precisa más que reglamentos, teorías o investigaciones para mejorar en dificultades prioritarias que actualmente cursa la educación. En este tenor Fullan (2002) asegura que si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado de cambiar como del modo de hacerlo, menciona que, será difícil resolver el problema cuando afecta a gran número de personas. Para comprender en su totalidad el proceso debemos combinar las situaciones individuales con los factores organizativos e interorganizativos del cambio.

Como parte de esa contribución, revisar de cerca la situación de interacción y colaboración entre docentes de educación especial y regular, sin duda generará elementos que lleven, como asegura Fullan a conocer y comprender esas situaciones individuales de los actores de la educación especial, y en algún momento perfilar un cambio hacia la mejora del servicio.

Capítulo 3
Metodología

La metodología en cualquier proyecto ocupa una etapa medular y en este trabajo no es la excepción; aquí se describe la forma y las herramientas que se utilizaron para recabar la información. En la primera parte se exponen los elementos que determinan el enfoque de investigación, después se explica el método y la técnica de recolección de datos, para ello se detalla el registro, análisis y la forma de dar a conocer los resultados que se obtuvieron. Un tercer apartado lo ocupa el proceso de investigación donde se detallan los pasos seguidos en este trabajo.

Los dos últimos apartados de este capítulo expresan el proceso que se desarrolló para la elección de la población y muestra de la investigación, en qué se basaron los criterios para llegar a esa decisión, para concluir el capítulo se describe la línea de investigación en la que se encuentra incluido este estudio.

Enfoque metodológico

Cuando se culminan estudios con una investigación como requisito para obtener el grado, se escucha tanto acerca de lo difícil que es la investigación, que algunos estudiantes llegan a esta etapa de escolaridad con la mente llena de prejuicios y actúan bajo presión o temor hacia ella, lo afirma el profesor-investigador Carlos G. Alonzo Blanqueto (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006), de tal manera que al adentrarse a la selección de un enfoque incrementa la inquietud por hacer una buena elección.

La infinidad de literatura específica para investigación que existe hoy en día, permite que al documentarse ampliamente, sea posible detectar con facilidad el enfoque acertado para la investigación que pretenda desarrollarse. En esta ocasión y después del análisis correspondiente, así como de la asignación a la que pertenece esta temática dentro de la clasificación de temas, se encaminó el enfoque hacia el terreno cualitativo; posteriormente se describen los sustentos de la misma.

En las investigaciones de educación la aplicación de los enfoques varía según el objetivo a lograr, en educación especial donde también se realizan cuantificaciones, la diversidad de la atención del servicio inclina las investigaciones hacia el enfoque cualitativo, las principales líneas de investigación en este nivel (Fernández, 2008) se refieren a efectos del rendimiento académico, estrategias metodológicas, impacto de la integración en el autoconcepto y autoestima de los alumnos, actitud del profesorado en cuanto a la presencia y el tipo de conducta que los alumnos manifiestan en clase.

La fenomenología es el estudio científico de la relación entre los hechos (fenómenos) y el ámbito. Esta investigación cualitativa, también es referida como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, es una especie de "paraguas" en la que se incluye una variedad de concepciones (Hernández 2006)

Se aprecia que los tópicos de las líneas más investigadas no tienen precisamente un planteamiento específico, sino que se mueven entre los eventos y su interpretación, así lo refiere Hernández, et al (2006) en las características que posee el enfoque cualitativo. Agrega que este enfoque evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad.

El enfoque cualitativo se define como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforma y convierten en una serie de representaciones en forma de anotaciones, grabaciones y documentos, Hernández et al (2006) hace una consideración importante, afirma, que el investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado; además, dice es naturalista, porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales e interpreta al intentar encontrarle sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen.

Las características y algunas bondades del enfoque cualitativo que a continuación se consideran, sustentan la investigación sobre los principales factores que obstaculizan y/o benefician la planeación pedagógica colaborativa entre los docentes de grupo regular y de educación especial, se relacionan en la siguiente tabla.

Tabla 4

Características y bondades del enfoque cualitativo según Hernández (2006)

Enfoque cualitativo	
Características	Bondades
1. Incluye variedad de concepciones, visiones y técnicas. 2. El proceso de indagación es flexible, a menudo se le llama holístico, porque se precia de considerar el "todo", sin reducirlo al estudio de sus partes. 3. Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias. 4. En la recolección de datos, estos emergen poco a poco y pueden ser en texto o en imágenes. 5. En el análisis de datos se describen y analizan los temas, pudiendo llegar a un significado profundo de los resultados. 6. Este enfoque puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas. 7. Evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad.	1. Pretende "dispersión o expansión" de los datos o información. 2. Facilita la comparación de estudios similares. 3. Ente enfoque también es considerado forma de hacer ciencia y producir conocimiento. 4. La investigación con enfoque cualitativo es empleado más bien en las disciplinas humanísticas. 5. En el proceso cualitativo las etapas a realizar interactúan entre sí y no siguen una secuencia rigurosa como en el enfoque cuantitativo. 6. Oferta riqueza interpretativa. 7. El proceso es "en espiral" o circular, las etapas a realizar interactúan entre sí y no siguen una secuencia rigurosa.

De acuerdo a la tabla anterior, se eligió hacer mención de estas características y bondades porque reflejan aspectos relacionados con el tema de este trabajo, que buscó

encontrar los factores que obstaculizan y/o benefician el trabajo colaborativo y por tanto hacer un análisis profundo de conductas y formas del quehacer humano.

Al estudiar un fenómeno que se suscita entre personal docente está analizándose una ciencia humanista, la recolección de datos se realizó conforme se aplicaron entrevistas y se hicieron observaciones, por lo que la información surgió paso a paso. El estudio que se hace requerirá de análisis e interpretación por parte del investigador, eso permitirá que se pongan en juego las experiencias y los propios antecedentes del investigador (Giroux y Tremblay, 2004), así como la relación que se tuvo con los participantes de la investigación.

Método y técnicas de recolección de datos

Una vez que se mencionó el tipo de investigación, se analizaron los instrumentos con los que se recabó la información para el análisis propuesto en este trabajo, así como las técnicas que se emplearon directamente con los sujetos de estudio para conformar la base de datos que llevaron al lograr el objetivo de esta investigación.

Método seleccionado para la investigación

El método cualitativo elegido para esta investigación se basa en la metodología evaluativa. Primero, porque el propósito de la investigación aplicada es contribuir al conocimiento que ayude a la gente a comprender la naturaleza de un problema (Martínez, 1996), Segundo porque características de esta investigación se basan en la emisión de juicios de valor, juicios que se centran sobre valoraciones de una situación concreta. En la misma línea, la metodología evaluativa es una modalidad de investigación que utilizan las ciencias sociales y por ende en la educación, que es el caso que aquí interesa.

Otras características de la metodología evaluativa son: (a) su objetividad, (b) el predominio de juicios de valor en todas sus fases, (c) la orientación hacia la inmediatez de su utilidad práctica, (d) la dificultad para su replicación, y por tanto, el que sus resultados solo sean generalizables a sujetos o grupos similares. (Basuela, 2004). Dentro

de la metodología evaluativa se pueden plantear una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a contextos y programas educativos con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos

Las técnicas de investigación

Las técnicas de recolección y de análisis de datos se aplicaron de acuerdo a la metodología evaluativa, para establecer los juicios de valor y que suelen utilizarse por investigadores en las ciencias humanas, estas son: la observación y la entrevista que se explican en los siguientes apartados. Una vez conformada la base de datos se establecieron las relaciones entre la situación y los participantes para establecer la base de datos y el análisis de los mismos.

Técnica de la observación

La observación como medio natural se propone en primer lugar "medir" los actos de los seres humanos (Giroux y Tremblay, 2004), en las recomendaciones para esta técnica de recolección de datos, estas autoras sugieren poner especial énfasis en la ética de la investigación respetando la confidencialidad, así como obtener el consentimiento de las personas observadas. Agregan que es necesario prestar atención al efecto de intrusión del observador, que deforma la medida de un comportamiento provocada por la simple presencia del observador cerca de lo observado.

Para recolectar los datos, la técnica de la observación fue un instrumento importante, por las características de la investigación mediante el análisis explicativo se buscó precisar los obstáculos más importantes. De tal forma que una observación minuciosa de las actividades de los docentes permitió hacer una valoración objetiva del fenómeno. Ésta se realizó en forma directa y no participante, es decir, no se participó en las actividades de los docentes, se concretó a precisar los aspectos observados y registrarlos en una rejilla para evitar supuestos y ser lo más objetivos posible.

La observación se realizó en un medio no controlado, en los espacios que los maestros eligieron para el desempeño de sus actividades, para ello se solicitó el permiso de participación a los directores de las escuelas primarias donde se encuentran ubicados los docentes de educación especial, al director de U.S.A.E.R. elegida, a los docentes de educación especial y a los docentes de grupo regular, pero únicamente a los que atienden alumnos con necesidades educativas especiales y a la vez, que son apoyados por educación especial.

Se dedicaron dos jornadas completas al proceso de observación de 8: 00 a 12: 30 en una escuela participante, en ese lapso se observó al docente de educación especial y a los docentes de grupo regular, son nueve horas en las que se consideraron tiempos de trabajo entre docentes y actividades que realizan preferentemente, dejando espacio para las situaciones no contempladas.

Pero ¿Qué es lo que se observó?, que desarrollen las actividades indicadas en las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, (SEP, 2005). En este documento se plasman las acciones especificas de los docentes, como las reuniones entre docente de grupo regular y docente de educación especial para la atención de las necesidades educativas especiales, ese fue uno de los aspectos a observados, también se registraron los tiempos en sesiones y si hubo o no productos del diseño de estrategias durante la interacción.

Lo observado se analizó con los resultados de la entrevista y se hizo una correlación de datos analizando concordancias y/o discrepancias. Los formatos para registrar la observación tanto a docente de grupo regular como a docente de educación especial se encuentran en el Apéndice 3 y Apéndice 4.

Registro de la observación

El Registro de la observación se realizó en dos formatos: Registro de observación a docentes de grupo (ver Apéndice 3) y Registro de observación a docentes de educación especial (ver Apéndice 4), ya que la finalidad de esta observación es con los elementos principales del fenómeno investigado, cuando se detectaron pequeños aspectos que

consideraron útiles para la investigación, se registraron en un apartado de *observaciones.* No se consideran otras figuras como los directivos, debido a que se investiga únicamente la interacción entre los docentes.

Al observar las intervenciones del docente de educación especial se pudieron observar también las acciones del docente de grupo, esto partiendo del supuesto que una de las principales funciones del docente de educación especial es el trabajo directo con los docentes de grupo, cuando hubo situaciones relevantes de considerar para el propósito de la investigación se registraron en el espacio de observaciones.

La entrevista

La entrevista de investigación se realizó con el propósito de aprender más acerca de los determinantes de un fenómeno, además facilita al investigador comprender el marco de referencia del entrevistado (Giroux y Tremblay, 2004), de esta manera, "compartir su manera de ver la realidad". La entrevista y la observación tienen en común que dan al entrevistado una gran libertad de expresión. La primera le permite elegir sus palabras, mientras la segunda lo deja en libertad de decidir sus actos, también la entrevista posibilita la recopilación de datos de propio participante, quien los proporciona en forma verbal o por escrito.

El tipo de entrevista que se usó en esta investigación es la entrevista dirigida, en la que se establecen de antemano el orden de las preguntas y su formulación. Para entrevistar el docente de grupo de empleo un formulario (ver del apéndice 1), dado que también se buscó conocer la opinión de directivos se utilizó el mismo formato, planteando solo las preguntas que competen a su función, es decir explicándole que podía dar respuesta solamente de la información que él conoce, de esta manera también se analizó que tanto conocen sobre la integración educativa y lo que se realizan al respecto en sus centros de trabajo.

Para el docente de educación especial se aplicó otro formulario de preguntas (ver apéndice 2), donde se plantearon preguntas especificas a su función y a la vez se le

cuestionó sobre necesidades y dificultades que encuentra en el desempeño de su labor docente.

Análisis de contenido

Esta técnica de investigación es muy útil para analizar procesos en este tipo de investigación afirma Hernández (1998) esta vez, se describió, analizó y comparó el resultado de la información obtenida, de acuerdo a las acciones de los participantes como el desempeño, apoyo e interacción entre los docentes de educación especial y los docentes de grupo regular, además se analizaron las respuestas vertidas por ambos, así de manera objetiva identificar los obstáculos o beneficios entre la colaboración de ambos participantes de esta investigación.

Lo anterior determina en base a la mención que hace Fernández (2002) respecto al análisis por realizar en una investigación cualitativa, afirma que éste depende de los intereses de los investigadores y los objetivos de cada investigación y el nivel alcanzado en la medición, recordando siempre que no deben hacerse más análisis de los necesarios.

Matriz para triangulación de datos

Observación / **Entrevista**		1 Espacios para trabajo colaborativo	2 Abordan contenidos de la integración educativa	3 Tiempo dedicado al trabajo colaborativo	4 Producto obtenido (Propuesta curricular)
1	Conocimiento sobre integración educativa				
2	Sesiones de trabajo colaborativo				
3	Diseño de estrategias				
4	Dificultades				
5	Capacitación sobre integración educativa				
6	Utilidad del apoyo recibido				

El procedimiento de la investigación

El procedimiento de la investigación se encuentra sostenido por dos aspectos importantes: uno de ellos es el dominio de procedimientos, normatividad y experiencia en educación especial dentro del sistema educativo en el estado de Nayarit, y el otro, la

convicción de investigar para aportar información que posibilite una aportación al servicio de educación especial.

Después de realizar la revisión de la literatura y de conformar la metodología de la investigación se procedió a formalizar por escrito los permisos y autorizaciones de los participantes de la investigación, cabe mencionar que previamente se realizó una plática de manera general con autoridades y maestros participantes, después se visitó uno a uno para firmar el documento (Apéndice No. 5) donde se autorizó la participación en esta investigación.

Posteriormente se procedió a informarles a detalle la forma en que se iban a realizar la observación y la entrevista como instrumentos para recolección de datos, aclarando las dudas que surgidas en cuanto a la metodología y a su participación, asegurándoles la confidencialidad estricta del manejo de la información.

También se elaboró el cronograma de observación y aplicación de la entrevista en las escuelas participantes (ver apéndice L), de esta manera se llevó un orden y se cumplió con la aplicación correcta de los instrumentos de captación, para dar paso posteriormente a la aplicación de los mismos. Una vez que se contó con el total de entrevistas y observaciones se concentró en los cuadros para relacionar las variables (Giroux y Tremblay 2004).

Población y muestra de la investigación

De acuerdo a los tres factores que intervienen para determinar o sugerir el número de casos que compondrán la muestra (Hernández, 2006): 1) Capacidad operativa de recolección y análisis, 2) el entendimiento del fenómeno o saturación de las categorías y 3) la naturaleza del fenómeno bajo análisis; se eligieron 6 maestros de una U.S.A.E.R que representan el 100% de una unidad por el área de educación especial y solo dos docentes de cada primaria que puede representar el 30 % del personal de una primaria, sumado a las seis de educación especial suman 18 docentes participantes, que arroja un número confiable para el propósito de la investigación.

Se tomó la muestra homogénea, según Hernández (2006) en ésta las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. En este caso todos ejercen la docencia y su desempeño circula en la atención a las necesidades educativas especiales. Agrega Hernández que el propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones procesos o episodios de un grupo social.

Se seleccionó para la recolección de datos la participación de los docentes de educación especial de una Unidad de Servicios y Apoyo a Escuela Regular (U.S.A.E.R.), ésta se conforma por 6 docentes de educación especial, cada uno de ellos ubicado en una escuela primaria. De cada primaria se tomó la decisión de observar y entrevistar a solo dos docentes de grupo regular que atienden alumnos con necesidades educativas especiales y al docente de educación especial; ya que la relación que mantienen estos docentes es el objeto de estudio en esta investigación.

En cada escuela también se entrevistó al director, tomando en cuenta que como autoridad del plantel debe estar informado de las actividades que desarrolla su personal y entre ellos el docente de educación especial; haciendo la aclaración que los alumnos que se atienden por el servicio de educación especial, son alumnos inscritos en la escuela que dirigen. En consecuencia, todo lo concerniente a su labor debe conocer. Así mismo se entrevistará al director de la U.S.A.E.R. con el mismo sustento que el director de escuela, dando un total de 25 docentes entrevistados.

A continuación se presenta un esquema que proporcione una idea general de la muestra seleccionada.

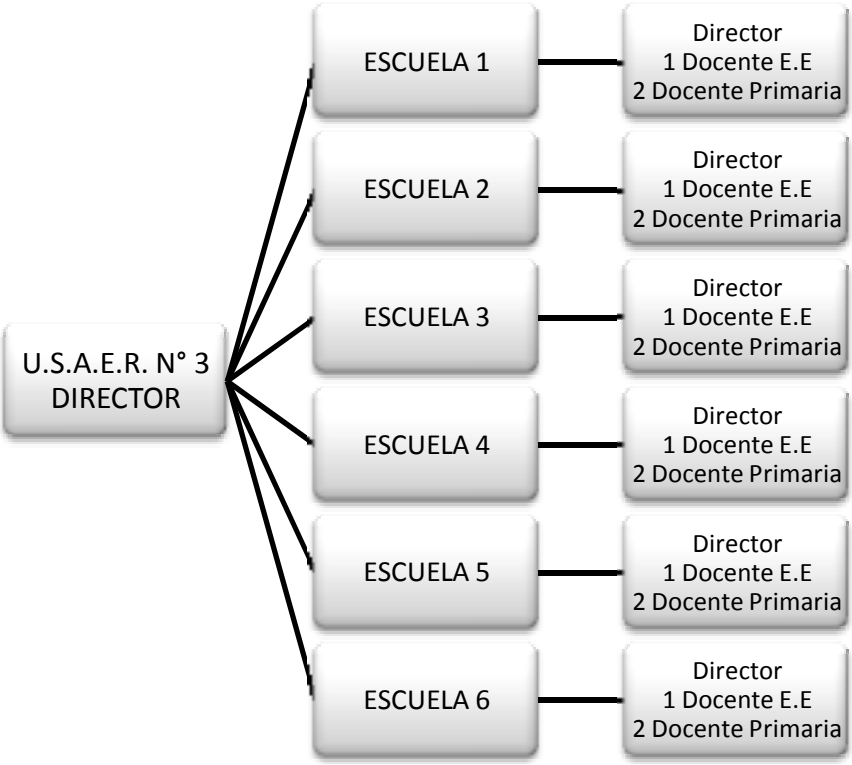

Figura 1. Esquema de participantes seleccionados por U.S.A.E.R.

En esta figura se representa un esquema de los participantes de esta investigación, conformando un total de cuatro elementos por escuela y el director de la U.S.A.E.R.

Criterios de selección

El muestreo utilizado en esta investigación se denomina muestreo con voluntarios, que es una técnica (Giroux y Tremblay, 2004) donde la muestra está constituida por personas que se presentan como voluntarias para participar en la investigación. Es así que se determinó nombrar muestreo con voluntarios a este criterio.

Una razón de esta elección es que si se aplica la investigación a solo una escuela primaria, se contaría únicamente con la opinión de un solo docente de educación especial, reduciendo demasiado el número de la muestra. De seleccionar los seis docentes de toda la USAER y a todos los docentes que atienden alumnos con necesidades educativas especiales, se extiende demasiado en número pues llegarían a ser hasta 30 docentes los que se tendrían que observar y entrevistar, resultado un esfuerzo exigente en tiempo y aplicación; además la cobertura por las distancias implicaría más días de inversión y también de menor control de las variables dependientes, como la inasistencia de algunos de ellos, la disposición de tiempo para contribuir con las entrevistas y el tiempo de las observaciones a cada uno de ellos.

Línea de investigación

Esta investigación se encuentra incluida en Modelos y procesos innovadores en la enseñanza-aprendizaje. A nivel internacional han surgido iniciativas de cambio diseñadas para promover el aprendizaje de los alumnos en los niveles de educación básica y superior. Estas iniciativas aparecen con los nombres de reforma de la educación general, aprendizaje activo, aprendizaje colaborativo, modelos basados en competencias, etc. Estas tendencias han surgido debido a intensas presiones de tipo externo por mejorar el aprendizaje y provienen de instituciones y profesores universitarios que desean comprometerse con el mejoramiento del aprendizaje, ya que hay insatisfacción en la

manera como se enseña y se aprende, por la permanencia y resistencia de métodos de enseñanza centrados en el profesor y en la memorización.

En esta línea se pretende contribuir a mejorar modelos innovadores centrados en el aprendizaje del alumno como son: la auto dirección, colaboración, aprendizaje por competencias, estilos de aprendizaje, matemática educativa, etc. También modelos innovadores que incidan en la enseñanza de los profesores: enseñanza integral de las ciencias, estrategias docentes, manejo efectivo de grupos, etc.

Objetivos:

a. Mejorar el aprovechamiento académico en los distintos niveles escolares a través de propuestas educativas basadas en planteamientos teóricos.
b. Desarrollar modelos didácticos explicativos y prescriptivos que permitan incrementar los niveles de aprendizaje significativo.
c. Diseñar propuestas metodológicas orientadas a la mejora de las prácticas educativas en las distintas disciplinas curriculares que se traduzcan en la adquisición y desarrollo de competencias para la vida.

Capítulo 4

Análisis de resultados

Una vez que se aplicaron los instrumentos de recolección de datos corresponde en este capítulo la descripción de resultados. Primero se detallan los obtenidos de la observación que se realizó a docentes de grupo y docentes de educación especial en las escuelas donde laboran. Posteriormente se definen los resultados de las entrevistas a docentes y directores de las escuelas primarias que conforman la USAER No. 3, de cada figura entrevistada se especifican los comentarios que, de acuerdo al objetivo de investigación se consideran relevantes.

Finalmente se expone la triangulación donde se contrastan los resultados de lo observado, de las opiniones de los participantes y de la normatividad que rige el funcionamiento y atención de las necesidades educativas especiales (n.e.e.) citada en capítulos anteriores del presente trabajo.

Resultados obtenido de la Guía de observación a docentes de grupo

Revisar en forma directa la manera en que se genera el trabajo entre el docente de educación especial y el docente de grupo es uno de los objetivos logrados con la observación realizada, además de identificar las particularidades del contexto educativo como es la relación laboral y disposición de trabajo en la atención a las necesidades educativas especiales.

La escala de medición aplicada está referida de la siguiente manera: *Siempre*, que indica que el docente observado realizó la acción en cada momento que así correspondía. *Algunas veces,* se refiere a que durante la observación el docente observado no realizaba la acción a pesar de que en ese momento correspondía realizarla. *Pocas veces* corresponde a que el docente observado realizó la acción menos veces de la mitad que debió realizar la acción según el momento, por ejemplo si tuvo cinco veces la oportunidad de reunirse con algún docente a planear y solo realizó dos se puntúa como pocas veces. *Nunca* se considera que esa acción no fue observada o realizada durante la observación.

El número de docentes de grupo a observados fue de once, se realizó observación sistemática no participante a los once en seis de las escuelas que conforma la U.S.A.E.R No. 3. Como tiempo invertido en observación es un total de 60 horas netas distribuidas en 15 días (hábiles) de observación directa no participante. 35 horas en las entrevistas aplicadas.

En la categoría de Interacción predominó que son *pocas veces* las que los docentes de grupo permiten y disponen la interacción con el docente de educación especial; el empeño e iniciativa que los docentes para planear actividades para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. es de cinco que no lo manifiestan y seis que lo hacen *siempre* o algunas *veces.*

En cuanto a la organización de un total de once docentes de grupo observados, cinco de ellos *pocas* o *algunas veces* abordan contenidos respecto a la integración educativa, mientras que los otros seis, no se reúnen y por lo tanto no se abordan contenidos de ningún tipo. En la función técnica de los docentes, que incluye los ajustes a la planeación cinco de ellos no realizan ningún ajuste para la atención a las necesidades educativas especiales, mientras que en la planeación, siendo un punto neurálgico del trabajo colaborativo se observó que 3 docentes de los once participantes realizan esta actividad en *alguna* o *pocas veces*.

En la función de aplicación de estrategias e intervención de las necesidades educativas especiales solamente 3 docentes de grupo no aplican las estrategias que les sugiere el docente de educación especial, pero los once docentes permiten la intervención de diversas formas al docente de educación especial, como: entrar al aula y apoyar al alumno(a) que presenta necesidades educativas especiales con material didáctico la actividad que en ese momento desarrolla en el aula, también la aplicación de dinámicas de grupo no planeadas en conjunto, solo por el docente de educación especial y que no siempre tienen relación con la temática abordada.

Dentro de la categoría evaluación se pudo observar que solo un docente evaluó la actividad que aplicó a sus alumnos, siendo importante el número de 10 docentes de grupo

que no realizan ningún tipo de valoración en la pertinencia de las actividades sugeridas o planeadas para la atención a las necesidades educativas especiales.

Resultados obtenidos de la guía de observación a docentes de educación especial.

Analizar la capacitación recibida para la atención a las necesidades educativas especiales, registrar las necesidades de actualización y apoyo que requieren los docentes de educación especial es el objetivo trabajado en este instrumento aplicado. Se observaron 6 docentes de educación especial, número que se había considerado en un inicio, de las seis escuelas participantes se encontró lo siguiente:

En la categoría de interacción cuatro de los seis docentes *pocas veces* propician los espacios para que se genere el trabajo colaborativo, mientras que en la disposición de una actitud positiva y entusiasta es en cuatro de ellos que lo hacen *algunas veces* y solo dos *pocas veces*. En Organización solo un docente de educación especial se reunió con un docente de grupo para abordar contenidos de la integración educativa.

En el punto del tiempo destinado para el trabajo docente se obtuvieron resultados: solo un docente de los observados se reunió de manera formal para trabajar en el diseño de estrategias, mientras que los demás lo hacían de manera espontánea, por breve tiempo y con sugerencias y recomendaciones que no siempre se relacionaban en la atención a las necesidades educativas especiales.

Respecto a la Técnica, que incluye ofrecer estrategias y facilitar recursos que apoyen el trabajo del docente de grupo en la atención a las necesidades educativas especiales, teniendo como resultado material que evidencie algún producto propio de la función, predominó "*pocas veces*" sobre "*algunas veces*" quedando en la mayoría de los casos en breves recomendaciones verbales de pasillo u ocasionales sin formalizar esta acción.

En el caso de la planeación de los seis docentes observados, tres de ellos planearon de manera verbal con los docentes de grupo y en muy breves espacios de 5 ó 10 minutos, se consideró este punto a pesar de que no hubo registro de la misma, sí se

abordaron aspectos que competen a alumnos con necesidades educativas especiales como la utilidad de material, y cambios en la metodología para el trabajo con los menores. En la intervención pedagógica en el rango de *algunas veces* y *pocas veces* los docentes de educación especial apoyan las necesidades educativas especiales en las aulas con la aprobación del docente de grupo, sin embargo en la categoría de evaluación de la actividad implementada no se observó que ésta se llevara cabo.

Resultados obtenidos de la entrevista estructurada a Docentes de grupo

Registrar las estrategias de planeación, espacios y criterios de selección de estrategias para atender las necesidades educativas especiales entre el docente de educación especial y el docente de grupo fue el objetivo de aplicación de este instrumento.

Al preguntarles sobre los fundamentos de la integración educativa de los once maestros entrevistados, tres de ellos afirmaron conocerlos y solo uno los describió correctamente, los otros dos refirieron conocerlos pero no los recordaron mencionando solo aproximaciones de los mismos. En cambio todos aseguraron conocer las funciones de docente de educación especial, comprobando con la descripción acertada que proporcionaron.

Al indagar en el aspecto de la planeación en colaboración con el docente de educación especial, dos de los once docentes entrevistados aseguraron planear con el docente de educación especial, al preguntarles sobre qué aspectos han tratado, la respuesta fue variada pues algunos refirieron que solo en sugerencias recibidas, apoyos visuales o incluso que en ocasiones solo el tema próximo a trabajar en el aula, por tanto el tiempo invertido para las sesiones de este intercambio de información variaba desde 5 ó 10 minutos hasta media hora (en un caso) , según la oportunidad o situación en la que suscitara éste.

Todos los docentes entrevistados reconocen beneficios importantes en el trabajo colaborativo, así como haber recibido algún apoyo favorable del docente de educación

especial, dentro de estos apoyos mencionaron: estrategias, sugerencias, material didáctico, apoyo a padres de familia, reuniones de asesoría, etc. Aunque también mencionaron actividades que no están contempladas dentro de las funciones propias del docente de educación especial.

En el rubro de capacitación, todos los docentes de grupo coincidieron en requerir capacitación sobre la integración educativa, expresaron algunos que a pesar de conocer un poco sobre el tema, estaría muy bien conocer más sobre la forma de trabajar con las necesidades educativas especiales. Al preguntarles sobre qué les gustaría se hiciera para mejorar el servicio de educación especial, las respuestas fueron en diversos enfoques, por ejemplo mencionaron se fortaleciera el trabajo en equipo, que les enseñen más estrategias, que los apoyen más, incrementar visitas del psicólogo, etc., solo cuatro de ellos mencionaron que no consideraban nada para mejorar el servicio ya que así como funciona era adecuado para ellos.

Una pregunta medular fue sobre los factores que desde su óptica consideran obstáculo para el trabajo colaborativo entre docentes de grupo y docentes de educación especial; y la respuesta se generó en dos vertientes principales: Sobre el tiempo, expresaron que no tienen un espacio para trabajar colaborativamente, que son muchas las actividades que tienen consideradas en un día y las horas de clase no alcanzan para todo. Y la otra respecto a los múltiples programas que les envían como: concursos de escolta, himno nacional, la prueba enlace, la olimpiada del conocimiento, cursos, desfiles y festividades; agregaron que con todo eso les queda muy poco tiempo y deciden emplearlo en que avance su grupo.

La contraparte a la postura anterior fue cuando se formuló la pregunta referente a los factores que benefician el trabajo colaborativo entre los docentes y cada uno de ellos en variadas formas reconocen que los alumnos se benefician principalmente con una mejor atención, consideran la satisfacción de los padres de los alumnos con necesidades educativas especiales y la ventaja de contar en su escuela con un docente de educación especial que atienda a los alumnos que así lo requieren.

Para cerrar la entrevista con una propuesta de parte de los docentes de grupo se cuestionó sobre alguna iniciativa para el trabajo colaborativo, resultando lo siguiente: cuatro de ellos consideraron brindar el espacio para que se cubra esta necesidad, otros cuatro docentes mencionan que deben apoyar más al docente de educación especial, dos sugirieron tomar cursos y capacitarse y uno de ellos definitivamente argumentó que no se podrá hacer nada si no hay tiempo.

Resultados de entrevista a Directores de primaria

Verificar la disposición de las autoridades educativas para favorecer el contexto integrador entre los docentes fue el principal propósito de conocer la opinión de los directores de primaria, de esta forma integrar opiniones desde otra perspectiva y así fortalecer los resultados de la presente investigación.

Los directores respondieron al cuestionamiento sobre los fundamentos de la integración educativa asegurando no conocerlos, pero tampoco manifestaron interés o importancia por el tema. Al preguntarles si conocían las funciones del docente de educación especial, todos invariablemente describieron las principales acciones que estos realizan; pero al indagar sobre la forma y tiempos de trabajo reconocieron no estar enterados.

Al igual que los otros docentes entrevistados, cinco de los seis directores entrevistados comentaron que sí requieren capacitación sobre la integración educativa, uno de ellos contestó que les acaban de impartir un curso al personal de su escuela a cargo. Todos ellos aceptan que el trabajo colaborativo es benéfico para la atención de las necesidades educativas especiales y les agrada contar con docente de educación especial porque le reconocen como un apoyo valioso para ofrecer el servicio de alumnos con dificultades en su aprendizaje.

En cuanto a los factores que obstaculizan el trabajo colaborativo los seis directores apuntan su respuesta en forma divergente , mencionando los siguientes factores: uno de ellos afirma que la presencia de un docente de educación especial no da

respuesta a la alta demanda de alumnos, otro menciona la falta de comunicación, uno más a que los padres de familia no apoyan, mientras otro no cree que existan obstáculos, los dos restantes consideran que los docentes de grupo deben priorizar el trabajo en su aula, ya que al salirse ellos a trabajar en colaboración con el docente de educación especial se desatenderán sus grupos.

Resultado de entrevistas a docentes de educación especial

Los docentes de educación especial aseguran que sí informan sobre la integración educativa, mientras que en la impartición de cursos en las escuelas se divide su respuesta: tres aseguran que sí y tres que responden que no desde que ellos están en esas escuelas y que su incorporación a las mismas es reciente, dejando abierta la posibilidad que años atrás se hubiera impartido alguno.

En la planeación de estrategias para la atención de las necesidades educativas especiales todos manifiestan planear de forma individual, pero cinco de ellos manifestaron que sí lo han hecho en forma colaborativa *algunas veces*, resaltando que no con todos los docentes que tienen en su grupo alumnos con necesidades educativas especiales. Variando en el número de planeaciones hasta dos o tres veces por semana, también en el tiempo que invierten osciló en sesiones de 10 hasta 45 minutos al día.

La oportunidad del espacio para la planeación de estrategias es un aspecto que según los docentes de educación especial falta fortalecer, agregaron que no todos los docentes permiten esa acción y en otros aún se aprecia algo de resistencia. Los seis docentes coinciden en que sí ofrecen apoyo con estrategias y sugerencias, también aceptan recibir asesoría de sus autoridades, específicamente de su director; otra coincidencia más entre ellos fue, la de requerir capacitación para el desempeño eficiente de sus funciones.

Se preguntó sobre la manera en que han favorecido la integración educativa, tres de ellos aseguran que se ha incrementado la aceptación y disminuido las prácticas discriminatorias de las necesidades educativas especiales, mientras que dos afirmaron que

los alumnos se sienten y se atienden mejor, solo uno mencionó que se incrementa el panorama en la atención a la diversidad.

La opinión que tienen los docentes de educación especial del trabajo que realizan en colaboración con los docentes de grupo es que se encuentra en proceso de consolidarse, en diferentes respuestas mencionan que falta comunicación, integración y apertura al trabajo diversificado, pues se ha tenido un proceso difícil.

La propuesta para mejorar el trabajo colaborativo desde la visión de los docentes de educación especial, se generó en diversos ángulos, variando desde la sensibilización, difusión y capacitación sobre la atención a las necesidades educativas especiales, pero que falta el apoyo irrestricto de las autoridades a altos niveles.

Triangulación de datos

La recolección de datos permite el análisis de la situación que acontece en el ámbito educativo de atención a las necesidades educativas especiales.

Interpretación de la observación a docentes de educación especial y de grupo:

1. El 41 % del total de docentes observados realizan planeación de estrategias para la atención a las necesidades educativas especiales.
2. El seguimiento de atención a alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas se presenta pocas veces, siendo de manera individual la preferida por docentes de grupo (en aceptación) y por los docentes de educación especial (en conformidad).
3. Todos los docentes de grupo permiten la intervención del docente de educación especial en sus aulas, aunque no se haya planeado en forma conjunta.
4. No se establecen espacios formales para la planeación, quedando en ofrecimiento de sugerencias diseñadas por el docente de educación especial en situaciones espontáneas, casuales o breves acercamientos para tal efecto.
5. En ningún momento se observó una acción de evaluación para precisar la oportunidad y eficacia de las actividades implementadas.

Interpretación a las entrevistas realizadas a directores, docentes de educación especial y docentes de grupo.

1. Solo el 11% de los docentes de grupo y directores conocen los fundamentos de la integración educativa
2. El 41 % de los docentes mencionan haber planeado colaborativamente
3. Todos los docentes de grupo aceptan la intervención en las aulas y reconocen los beneficios en la atención a las necesidades educativas especiales.
4. A excepción de un participante, todos requieren y aceptan la capacitación en torno a la integración educativa.
5. Los docentes de grupo argumentan la falta de tiempo, espacios y la saturación de programas como principal dificultad para el trabajo colaborativo.
6. Los directores de las primarias no están involucrados en el trabajo que realizan los docentes de educación especial, sin embargo reconocen el beneficio de contar con este elemento.
7. Los docentes de educación especial manifiestan encontrar resistencia al trabajo colaborativo en atención a las necesidades educativas especiales.
8. Aceptan la importancia de trabajar como equipo y opinan que el trabajo colaborativo requiere consolidarse.

En la siguiente tabla se resumen las interpretaciones antes señaladas:

Tabla 4

Triangulación

Categoría	**Normatividad (SEP, 2005)**	**Instrumentos aplicados**	
		Observación (información recabada por el autor)	**Entrevista** (información recabada por el autor)
Interacción	La vinculación de ambos servicios debe ser estrecha	Pocas veces, sobre todo se dio en muy breves espacios de tiempo	Aceptan tener buena interacción
Organización	El docente de educación especial convoca y coordina conjuntamente con el maestro de grupo las acciones para la atención a las necesidades educativas especiales.	Predomina el acercamiento del docente de educación especial, así como la disposición de los docentes de grupo.	Los docentes de ambos servicios refieren encontrar disposición, siendo los docentes de educación especial quienes refieren que es un aspecto que requiere fortalecerse
Técnica	El docente de educación especial y el docente de grupo acuerdan conjuntamente las adecuaciones de acceso o metodológicas para la atención a las necesidades educativas especiales.	Se observaron aproximadamente el 60 % de acciones de acuerdos, recomendaciones y facilitación de material por parte del docente de educación especial	Todos los docentes de grupo entrevistados dicen recibir algún tipo de apoyo entre sugerencias, material y estrategias metodológicas de parte de educación especial.
Planeación	El docente de educación especial apoya al docente de grupo en la planeación asegurándose que se especifiquen los apoyos de los alumnos con necesidades educativas especiales.	El 25 % de los docentes realizan acciones de planeación colaborativa (únicamente informal y verbalmente)	El 22 % de los docentes refieren planear colaborativamente
Atención específica a las necesidades educativas especiales.	Imparte clase conjuntamente con el docente de grupo para monitorear el desarrollo e impacto de las adecuaciones curriculares.	Los docentes de grupo permiten las intervenciones en sus aulas.	Los docentes de grupo expresan facilitar condiciones para la intervención. Los docentes de educación especial refieren encontrar cierta resistencia.
Evaluación	El docente de educación especial y el docente de grupo evalúan la pertinencia de los apoyos especificados en la propuesta curricular adaptada.	No se observó en ningún momento esta acción.	Los docentes aceptan no evaluar la pertinencia de las acciones.

Capítulo 5
Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas en la presente investigación; el trabajo para la integración de resultados ha sido difícil, pretendiendo en todo momento concluir de la forma más objetiva posible. Se colocan aquí los puntos más relevantes de acuerdo al objetivo que originó esta indagación. Es necesario resaltar que, aun cuando la observación y entrevista se aplicaron a diferentes actores de la educación, como son: los docentes de educación regular, de especial y directores, la presentación de la conclusión se realizó integrando las respuestas y los aspectos observados de todos los participantes.

a) Conclusiones en torno de las preguntas de investigación

1. ¿Cómo se organiza el trabajo colaborativo entre el maestro de educación especial y algunos maestros que laboran en las diferentes primarias circunscritas a la USAER 3 y que atienden alumnos con necesidades educativas especiales?
   Durante la observación se detectó poca organización para el trabajo colaborativo, todos los docentes de educación especial tienen su aula de atención, donde pasan la mayor parte de la jornada laboral trabajando con uno o varios alumnos que extrae de los grupos regulares, cuando regresan al menor a su grupo regular, hace comentarios al docente sobre las dificultades o avances que presenta los educandos, toman acuerdos sobre citas a familiares, temas a abordar o necesidades especificas.
2. ¿De qué manera realizan la planeación?
   La planeación no se realiza en forma sistemática, como lo marca la normatividad, cada docente busca sus propios espacios y la disposición de los docentes de grupo para el trabajo colaborativo, la planeación se desarrolla individualmente, es decir cada docente diseña su propia planeación, de manera ocasional buscan breves espacios de 10 a 15 minutos entre clase, pasillos o eventos para hacer los intercambios en la atención brindada, sugerencias o estrategias, sin que exista un diseño común, prevalece una actitud de conformismo cuando tampoco los

docentes de educación especial insisten en propiciar esos espacios y al externar comentarios como: “para qué, mejor lo hago solo”, “le molesta que le pregunte por su planeación”.

3. ¿Qué tiempo es el asignado para la planeación conjunta?

   No existe un tiempo asignado, la carga de trabajo del docente de grupo se aprecia saturada de actividades, pude observar en algunos grupos que ensayaban honores a la bandera, que incluye por parte de alumnos y docente, la organización del himno nacional, efemérides, declamaciones, etc., otros grupos se ocupaban en repaso de contenidos para la evaluación bimestral, también preparaban la participación en una desfile con motivo de fiestas en la comunidad.

4. ¿Cuáles con las condiciones de integración entre el personal docente de las escuelas y el personal de educación especial?

   A pesar de que los docentes de escuela regular y los docentes de educación especial pertenecen al mismo sistema educativo, a la misma Dirección que rige su funcionamiento, se percibe una dicotomía entre las funciones de ambos; normativamente las funciones de estos dos actores de la educación son coordinarse para la atención a las necesidades educativas especiales, sin embargo en todo momento se mencionan, se desempeñan y se dividen como dos servicios independientes.

5. ¿Cuál es el apoyo que prestan los directivos de primaria regular y educación especial para generar condiciones de colaboración?

   Los directores de las escuelas primarias participantes en la investigación no conocen los fundamentos de la integración educativa y la actitud hacia las actividades de educación especial es de indiferencia, bajo el argumento de que ellos cuentan con su propio director, no se informan a fondo de las funciones del docente de educación especial, pero tampoco exigen el rendimiento como a los docentes que se encuentran bajo su dirección. Estos directores reconocen como necesaria la presencia de educación especial en las escuelas, sin llegar a involucrarse en generar condiciones de participación.

   Respecto al Director de U.S.A.E.R. y de acuerdo a las respuestas de los entrevistados, busca las formas y espacios para integrar el trabajo de los docentes

de educación especial en las escuelas donde se ubican, quedando muchos aspectos por fortalecer. Considérese que solo un director de este nivel participa en esta investigación.

6. ¿Con que herramientas cuentan y cuáles son las necesidades de capacitación para el dominio de la atención a la diversidad?

   La necesidad de capacitación fue una coincidencia entre todos los participantes entrevistados, saben que es necesario tanto en docentes de educación especial como en docentes de grupo mantenerse actualizados ante la respuesta que deben ofrecer a la diversidad de casos por atender. Los docentes de grupo piden capacitarse en problemática de los alumnos que atienden en sus grupos, mientras que los docentes de educación especial se interesan por actualizarse en forma permanente.

7. ¿Qué acciones se han realizado por el maestro de educación especial para favorecer el proceso de integración?

   Las respuestas se generaron de manera diversificada, hubo quienes solicitaron más apoyo hasta quienes mencionaban que todo estaba bien, sin embargo al preguntarles sobre el factor que ellos consideran obstáculo para el trabajo colaborativo, la mayoría coincidió en el factor tiempo, pero aquí vale la pena resaltar que los pocos docentes de grupo que planearon estrategias de atención a las necesidades educativas especiales, lograron abrirse espacios para tal fin, con un poco de prisa y distractores, pero la característica común entre estos maestros fue que ellos buscaron el acercamiento con el docente de educación especial, también fueron quienes tomaban iniciativa para cada acción que requiriera apoyo, colaboración o asesoría.

b. Conclusiones en torno de los objetivos de investigación

1. Identificar y analizar los factores que obstaculizan y/o benefician el trabajo colaborativo en la planeación y diseño de estrategias entre el docente de grupo regular y el docente de educación especial en el contexto escolar.

   Como objetivo general de esta investigación se cumplió, al lograr identificar como un obstáculo para la planeación y diseño de estrategias la falta de

integración entre ambos servicios, la desvinculación que existe genera escasa interacción, evidenciando que es un aspecto a fortalecer para cumplir con integridad y pertinencia sociocultural las nuevas tendencias de la Educación Especial.

2. Revisar en forma directa la manera en que se genera el trabajo de orientación, apoyo y/o asesoría entre maestro de educación especial y maestro de grupo.
   Con la observación, entrevistas y acercamiento a las escuelas pertenecientes a la U.S.A.E.R se logró revisar directamente el contexto en el que se genera la atención a las necesidades educativas especiales por parte del servicio de educación especial en las escuelas regulares. Involucrarse hasta lograr un entendimiento profundo de las situaciones que rodean los beneficios y obstáculos del trabajo de los docentes participantes en esta investigación fue prioritario para obtener resultados objetivos y claros que sustenten la presente investigación.
3. Registrar las estrategias de planeación, tiempos, espacios, criterios para la selección de contenidos a trabajar tanto por el maestro de educación especial y el maestro de grupo que atiende las necesidades educativas especiales.
   Para el cumplimiento de este objetivo se emplearon los formatos anexos, en los cuales se considera la entrevista y observación.
4. Identificar las particularidades del contexto educativo, a través del nivel económico predominante, nivel cultural, disciplina entre el personal docente, relaciones laborales.
   Se identificaron las particularidades del contexto educativo, dando cuenta de que la mayoría de los docentes de grupo participantes cuentan con más de 20 años en el servicio, estabilidad económica de clase media y que regularmente mantienen relaciones armónicas con sus compañeros, prevaleciendo el sexo femenino en dicha función.
   En cuanto a los docentes de educación especial no rebasan los seis años de servicio, no tienen una base económica estable, algunos son solteros, se friccionan con mayor facilidad entre sus compañeros y también prevalece el sexo femenino dentro del servicio que presta la U.S.A.E.R.

5. Verificar la disposición de las autoridades (director, subdirector, supervisor) para favorecer el contexto integrador entre los docentes.

   Los directores toman una postura un tanto indiferente, de poco interés al conocimiento de la integración educativa, saben que existe, saben que favorece la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero sin involucrarse de lleno a las actividades que organicen, enriquezcan e integren esa desvinculación entre los docentes de grupo y el docente de educación especial.

6. Analizar la capacitación recibida para la atención a las necesidades educativas especiales, registrar las necesidades de actualización, capacitación y apoyo que requieren, tanto maestros de grupo como docente de educación especial.

   Ni autoridades, ni docentes pudieron precisar cuándo fue el último curso que recibieron en sus escuelas, saben que se recientemente se impartieron algunos talleres, pero no lo precisaron. De cualquier forma reconocen la importancia de mantenerse actualizados.

   Se logró conocer las necesidades de capacitación con un resultado homogéneo, debido a que todos reconocen la importancia de la misma; y mientras los docentes de grupo expresaron que requieren capacitación sobre la integración educativa, los docentes de educación especial prefieren que la capacitación se especifica para las diferentes necesidades que atienden, por ejemplo en alumnos sordos, síndrome de Down, etc.

7. Analizar las acciones que ha implementado el docente de educación especial para realizar la asesoría, orientación y apoyo dentro de la escuela para favorecer el proceso integrador.

   En cuanto a las acciones que implementan los docentes de educación especial para realizar la asesoría y orientación a los docentes de grupo en la atención a las necesidades educativas especiales son aún débiles, se manejan a nivel de sugerencia informal, todavía no se aprecia la apertura de trabajar colaborativamente, falta cooperar en una puesta común, poner la atención del niño con necesidades educativas especiales en la mira de dos visiones que se unen para enriquecer la atención , perseguir metas planteadas desde la experiencia de dos

posturas con un solo objetivo: la atención adecuada a las necesidades educativas especiales.

Con lo anterior se manifiesta el cumplimiento de los objetivos: general y específicos de esta investigación, pues cada uno de ellos fue marcando la pauta de las acciones perfiladas al logro de los mismos

c. Conclusiones en torno a los supuestos

1. Los docentes de grupo regular y de educación especial conocen, aceptan y atienden las necesidades educativas especiales a través de trabajo colegiado y coordinado en la elaboración de la planeación que integre estrategias y adecuaciones curriculares, mismas que favorecen el aprendizaje del grupo en general.

   Los docentes de grupo regular y de educación especial conocen, aceptan la atención de las necesidades educativas especiales, pero el trabajo colegiado y coordinado en la elaboración de estrategias no es realizado como marca la normatividad. Existe el acercamiento, detectan las necesidades educativas especiales, intercambian información sobre la integración, pero planear y diseñar adecuaciones para los alumnos continua como un punto débil, sostenido solo por algunos maestros convencidos que esos alumnos mejoran su rendimiento cuando tienen sobre ellos un verdadero trabajo colaborativo y multidisciplinario. No se confirma este supuesto.
2. Reconociendo la importancia de la capacitación para la atención a la diversidad, los docentes de grupo regular asisten y participan en cursos que les facilitan herramientas y recursos para una mejor atención a la diversidad.

   Plenamente confirmado este supuesto, todos los participantes reconocen que es importante mantenerse en constante capacitación, los docentes de educación especial reciben capacitación de acuerdo a la función que desempeñan, no a los docentes de grupo regular, quienes consideran necesario que se les capacite para la atención de las necesidades educativas especiales con temas específicos de integración educativa.

3. El director de la escuela genera las condiciones de inclusión mediante acciones de información, orientación, apoyo, capacitación y enriquecimiento curricular para que los docentes de grupo regular y de educación especial trabajen colaborativamente en la construcción de un proyecto escolar común.

   En las escuelas participantes los directores no son precisamente elementos que propicien condiciones para favorecer la inclusión, la mayoría continúan dejando la responsabilidad al docente de educación especial, se mantienen en una situación indiferente al proceso que implica la integración educativa por lo que este supuesto no se confirma.
4. La integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales deja de ser un apoyo ocasional y condicionado de voluntades para convertirse en un vehículo hacia la inclusión, de carácter permanente y de ejercicio participativo por todos los miembros de la comunidad escolar.

   La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales está condicionada a varios factores que obstaculizan su integración plena, el ejercicio participativo manifiesta aceptación sin que pueda referirse como vehículo hacia la inclusión, por lo que éste supuesto tampoco se confirma.
5. Los alumnos de las escuelas primarias pertenecientes a la U.S.A.E.R 3 se benefician con las estrategias aplicadas para el aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales redundando en un mejor rendimiento escolar.

   Los alumnos que asisten a las escuelas primarias de la U.S.A.E.R se benefician con el trabajo que se realiza para ellos por parte del docente de educación especial y el docente de grupo regular, por ejemplo: con los talleres para padres, las orientaciones directas a los padres por parte de los especialistas para el apoyo en casa, las sugerencias que se brindan a los maestros de grupo por parte del docente de educación especial, por los trabajos de sensibilización que se han realizado para disminuir las prácticas discriminatorias, etc.

   Sin duda estas acciones benefician a los alumnos. Sin embargo sería mayor el beneficio si se aplicaran las estrategias diseñadas en forma colaborativa como lo marca la normatividad que rige el trabajo de la integración educativa. El trabajo

colaborativo es una característica de la inclusión, así como establecer metas comunes, entre muchas más. Por lo que este supuesto no se confirma.

Recomendaciones

En lo académico

Personal calificado y capacitación constante contribuyen a tomar liderazgo en educación de calidad, considerando que la educación de calidad incluye la atención adecuada a las necesidades educativas especiales, de tal manera que la capacitación directa, en grupos pequeños al interior de cada escuela, ajustada a las necesidades e intereses de los docentes, sin duda alguna favorecerá el trabajo colaborativo.

Enseñar a los docentes la forma del trabajo colegiado, enseñarlos a que escuchen y analicen las aportaciones de otros miembros de la comunidad escolar como son el director y el docente de educación especial, enseñarlos a opinar y sugerir, a abrir los abanicos de oportunidad que genera el trabajo colaborativo; debe ser una prioridad de las autoridades educativas si se pretende conseguir educación con calidad.

Si el término “académico” refiere a las sociedades científicas, hacer ciencia diseñando estrategias de atención en una escuela, beneficiaría no solo a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino a la población de toda la escuela. Pudiera inferirse que esta acción es un hecho común en los colectivos docentes, pero no es así, entonces; comenzar con ejercicios de este tipo sería una recomendación para lograr en menor tiempo el camino que llevará a la integración educativa.

En lo práctico

Los docentes conforman el principal grupo de trabajo para la atención de las necesidades educativas especiales, cuando son capacitados en forma sistemática, no con métodos exclusivos o sofisticados, sino con un esfuerzo dirigido a sensibilizar, a apropiarse del reto que representa la atención a la diversidad, haciéndolos conscientes de

sus propias potencialidades para trabajar las diferencias en las aulas, se está hablando de una capacitación integral, olvidando la capacitación como una mera transmisión de información técnica para dar paso a una capacitación que toque todos los puntos sensibles que orientaron hacia la profesión docente.

En lo teórico

La existencia de una normatividad y legalización específica para la atención a las necesidades educativas especiales no basta para que ésta se realice; la aplicación es la continuación de este primer paso, el apoyo irrestricto de las autoridades educativas, el acompañamiento en la asesoría y la participación directa de las mismas en cada acción, facilitaría sin duda alguna la toma del liderazgo que dirija la integración educativa a niveles de colaboración estrecha, no solo para la planeación de estrategias, sino para una atención que verdaderamente acerque la inclusión a las escuelas.

Futuras investigaciones

La dificultad para el trabajo colaborativo existe, pero a respuesta de los docentes no se expresa problema, entonces, ¿puede ser por causas actitudinales?, ahí está una oportunidad para investigar a fondo este aspecto. De cualquier manera trabajar la sensibilización, el compromiso laboral a través de la motivación, sería un excelente apoyo a la capacitación donde se trabajen aspectos técnico-metodológicos.

Con los resultados obtenidos, tanto en la observación detallada y las entrevistas aplicadas se puede concluir que el trabajo colaborativo entre los docentes de educación regular y especial es principalmente un problema de actitud, debido a que, conocen sus funciones y los fundamentos de la integración educativa, tanto docentes de educación especial y docentes de grupo regular saben de la importancia de planear estrategias en forma colaborativa para el diseño de estrategias de atención, sin embargo persisten actitudes poco integradoras entre los mismos docentes.

Puede resultar interesante dar una oportunidad al trabajo colaborativo y permitir las bondades que ofrece la integración educativa, es decir motivar a los docentes a través del acompañamiento, la asesoría directa, para implementar la integración educativa como está concebida, así poder medir su impacto real a la educación, de otra manera se mantienen situaciones como el resultado de esta investigación, la falta de trabajo colaborativo.

Referencias

Balaguer, S.I., Beltrán, T.R., González, R.V., Luque, A.O., Martínez, S.A., Meliá, N.J., Muñoz, M. P., Osca, S.A., Peiró, S.J. (1998). *El trabajo en el aula*, Elementos Didácticos y organizativos, Sevilla España, Ediciones ALFAR, p175 a 177.

Basuela H., E. (2004). *Metodología de investigación evaluativa*. Boletín de estudios de investigación. Versión impresa. Núm. 0005. Madrid España.

Barraza, M., López, I. y García, C. (1998). *Cuarenta años de educación especial en Durango*. Documento editado por la Secretaria de Educación de Durango y la Universidad Pedagógica Nacional. México.

Casillas, C. M. (1999). *La integración educativa, retos y perspectivas* [versión Electrónica], Revista Educar, (Núm. 11). México.

Coll, C., (1998). *Psicología de la educación*, Ed. UOC edhasa, Barcelona España.

Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO, *La educación para el siglo XXI*, recuperado el día 6 de septiembre de 2009 en la siguiente dirección electrónica: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Elizondo, H., A. (2001). *La nueva escuela II*. Ediciones Paidós Iberica S.A. Barcelona España.

Fernández B. J. (2008). *Educación especial una aproximación a la investigación en el Contexto español*, [versión electrónica], Revista mexicana de investigación Educativa, vol.13, (Núm. 38) 945-968.

Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*, Revista de curriculum y formación del profesorado, 6 (1 – 2).

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*, Amorrortu editores S.A. Buenos Aires Argentina.

Festa, M.E. (1999). *De la Educación General a la Educación Especial*: Dos caras de la misma moneda. Revista electrónica. Información obtenida el día 26 de abril de 2010 dirección electrónica: http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com_content&task=view&id=2660&Itemid=33

García C.I, Escalante H.I, Escandón M.M, Fernández T.L, Mustri D.A, Puga V.I, (2000). *La integración educativa en el aula regular*, principios finalidades y estrategias, CONALITEGE, México D.F.

García G., C. (1992). *Configuración de un nuevo perfil de prioridades para la universidad Latinoamericana*, Cuadernos CENDES 20, Univ. Central de Caracas, Venezuela.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*, ed. Fondo de cultura económica, México D.F.

González, C.O. y Flores, F.M. (2000). *El trabajo docente*, ed. Trillas, México, D.F.

González, O. (1996). *El Enfoque Histórico Cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. Tomado del libro Tendencias pedagógicas contemporáneas, colectivo de autores del CEPES. Universidad de la Habana y Corporación Universitaria de Ibagué. Ediciones el Poira, Ibagué Colombia.

González, C., y Flores, F. (2000). *El trabajo docente*. Ed. Trillas, México, D.F.

Granado, A. M. (2005). *El contexto científico de la educación especial*. Revista electrónica internacional de la unión latinoamericana de Entidades de psicología, Núm., 4, Agosto 2005, obtenida en la siguiente dirección electrónica el día 28 de abril 2010: http://www.psicolatina.org/Cuatro/index.html

Hernández, S.R., Fernández, C.C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación*, cuarta edición, Mac Graw Hill, México D.F.

Hernández. R. et al (1998). *Metodología de la investigación*, segunda edición, Mac Graw Hill, México D.F.

Martínez, M., (1996). *Evaluación de programas educativos*. Investigación evaluativa. Modelo de evaluación de programas. Madrid España. UNED.

Morales, H.M. (1998). *Un acercamiento al fenómeno de la idealización docente*, Revista Educar (Núm. 7).

Ortega, D.M. (1995). *Educación especial o apoyo psicopedagógico*, [versión electrónica], *La tarea*, (Núm. 6) información recuperada el 25 de septiembre de 2009 en la siguiente dirección electrónica: http://www.latarea.com.mx/articu/articu6/ortega6.htm

Ramírez, Z.A. y Cueto, R.A. (1999). *La reorientación de las prácticas profesionales de educación especial*, Del modelo terapéutico al modelo educativo [versión electrónica], *Revista educar*, (Núm. 11).

Rodríguez, Z.E. (2004). *Nuevos retos para la formación del profesorado de la enseñanza media en Uruguay*, Contexto educativo, año 5 (Núm. 32).

S.E.P. (2004). *Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas normales*, México D.F.

S.E.P. (2005). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de especial*, CONALITE, México D.F.

S.E.P. (2009). *Educación inclusiva*, Programas de formación continua, Curso de actualización 2009-2010, Primera edición México D.F.

S.E.P.E.N. (2009). *Plan operativo anual*. Departamento de educación especial. Servicios de educación pública en el estado de Nayarit.

Velázquez, H., y Hernández, O. (2007). *Educación, diversidad y formación del profesorado*, Conrado, Revista electrónica, Vol. III, número 11, información recuperada el 27 de abril 2010, en la siguiente dirección electrónica: http://conrado.cfg.rimed.cu/viewArticle.php?id=99

Apéndices

Apéndice A: Guía para entrevista al docente de grupo

Objetivo: Recabar información directa de las particularidades del trabajo de los docentes de grupo regular.

	Preguntas o ítemes
1	¿Conoce los fundamentos de la integración educativa? Menciónelos por favor
2	¿Sabe usted cuáles son las funciones del docente de educación especial?
3	¿Cómo ha trabajado con el docente de educación especial en la planeación de estrategias que le permitan atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos?
4	De ser afirmativa su respuesta anterior ¿Cuántas veces en la última semana?
5	¿En qué aspectos específicamente ha trabajado con el docente de educación especial en la planeación de estrategias? (Metodología, acceso al currículo, apoyos visuales, apoyos físicos, etc.)
6	¿Cuánto tiempo invierten en cada sesión de trabajo?
7	¿De qué manera ha beneficiado la labor que realiza el docente de educación especial en la atención de las necesidades educativas especiales?
8	¿Hay alguna dificultad para que usted y el docente de educación especial realicen el trabajo colaborativo? ¿Por qué?
8	¿Ha recibido algún otro apoyo diferente a los que se han mencionado por parte del docente de educación especial? ¿Explique cómo por favor?
9	¿Requiere usted capacitación sobre la integración educativa?
10	¿Hay algo que le gustaría se hiciera para mejorar el servicio de educación especial? Si su respuesta es afirmativa, enumérelos por favor.
11	Según su percepción ¿cuáles son los principales factores que obstaculizan el trabajo colaborativo entre los docentes de educación regular y especial para la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos?
12	Según su percepción ¿cuáles son los principales factores que benefician el trabajo colaborativo entre los docentes de educación regular y especial para la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos?
13	¿Cuál sería su definición sobre el trabajo colaborativo entre docentes de educación regular y docentes de educación especial para la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos?

14	¿Cuál sería su iniciativa para trabajar colaborativamente entre docentes de educación regular y docentes de educación especial para la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos?
15	¿Cuál sería su reto a corto plazo para que el trabajo colaborativo entre docentes de educación regular y docentes de educación especial para que la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos, tenga éxito?

¡Muchas gracias!

Aida Araceli González Villegas
Investigador

Apéndice B: Guía para entrevista al docente de educación especial.

Objetivo: Recabar información directa de las particularidades del trabajo del docente de educación especial.

	Preguntas o ítemes
1	¿Informa usted a los docentes sobre la integración educativa?
2	¿Se han impartido en esta escuela cursos sobre integración educativa?
3	¿Ha trabajado con los docentes de grupo en la planeación de estrategias para la atención a las necesidades educativas especiales?
4	En la última semana ¿Cuántas veces?
5	¿De cuánto tiempo cada sesión?
6	¿Los docentes de grupo le brindan el espacio para la planeación estrategias?
7	¿Encuentra disposición por parte de los docentes para el trabajo colaborativo para la atención a las n. e. e? Describa su percepción por favor
8	¿Ha facilitado usted material como libros, manuales, estrategias, apoyos visuales, físicos, etc., para que los docentes atiendan las necesidades educativas especiales?
9	¿Ha recibido algún apoyo para el desempeño eficiente de parte de las autoridades educativas? Sí, No ¿De qué manera?
10	¿Requiere usted capacitación para el desempeño eficiente de sus funciones? ¿Por qué?
11	¿De qué manera la asesoría y orientación que ha brindado a los docentes de esta escuela ha favorecido la integración adecuada de los alumnos con necesidades educativas especiales?
12	¿Cuenta usted con asesorías de parte de sus directivos que le faciliten a su vez el trabajo con los docentes de esta escuela?
13	¿Considera que ésta ofrece elementos suficientes y adecuados para el buen desempeño de su trabajo?
14	¿Cuál es su opinión acerca del trabajo que se realiza en esta escuela entre el personal de educación especial y el docente de grupo?
15	¿Qué propone para mejorar las condiciones del trabajo colaborativo que se realiza en esta escuela entre el personal de educación especial y el de educación regular?

¡Muchas gracias!

Aida Araceli González Villegas

Investigador

Apéndice C: Formato de registro de observación a docentes de grupo (Registro de observación científica sistemática no participante)

Objetivo: Describir el procedimiento del trabajo que realizan el docente de educación especial y el docente de grupo regular en la atención a las necesidades educativas especiales.

Docente____ Fecha_____ Hora de inicio_____ Hora de terminación_____

Categoría	Aspectos a observar	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	Comentarios adicionales
Interacción	Permite espacio en su jornada laboral para el trabajo colaborativo.					
	Disposición para el trabajo colaborativo					
	Se observa empeño e iniciativas de parte de los docentes al planificar eventos que beneficien al alumno con necesidades educativas especiales.					
Organización	Cuando se reúne con el docente de educación especial abordan contenidos de la integración educativa del alumno.					
	Es suficiente el tiempo dedicado al trabajo colaborativo (Se considerará si llegaron a acuerdos).					
Técnica	Ajusta su planeación para la atención a las necesidades educativas especiales.					
	Cuenta con elementos (libros, manuales, material, estrategias) que le permitan apoyar adecuadamente las .necesidades educativas.					
	Los resultados de trabajo colaborativo son favorables(productos de trabajo colaborativo como material, sugerencias o intervenciones pedagógicas)					
Planeación	Planean adecuaciones a la metodología centrando las características de los alumnos con necesidades educativas especiales.					
	En caso de reunión para el trabajo colaborativo planean estrategias de atención.					
Atención específica a necesidades educativas especiales.	Aplica las estrategias diseñadas para la atención a las necesidades educativas especiales.					
	Permite al maestro de educación especial la intervención en el grupo para la atención directa a las necesidades educativas especiales.					
Evaluación	Evalúa la pertinencia de los apoyos aplicados para la atención a las necesidades educativas.					

Apéndice D: Formato de Registro de observación a docentes de educación especial

Objetivo: Describir el procedimiento y las acciones de trabajo entre el docente de educación especial y el docente de grupo en la atención a las necesidades educativas especiales.

Docente___ Fecha_____ Hora de inicio _____hora de terminación _____

Categorías	Aspectos a observar	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	Comentarios adicionales
Interacción	Propicia el espacio en su jornada laboral para el trabajo colaborativo con docentes de grupo regular.					
	Disposición para el trabajo colaborativo (actitud positiva y/o entusiasta)					
Organización	Cuando se reúne con el docente de grupo abordan contenidos de la integración educativa del alumno con necesidades (cualquier tópico).					
	El tiempo destinado para el trabajo con el docente de grupo es suficiente					
Técnica	Ofrece estrategias de atención a las necesidades educativas especiales al docente de grupo.					
	Facilita recursos como libros manuales, material didáctico o de apoyo para la atención a las necesidades educativas especiales.					
	Los resultados de trabajo colaborativo son favorables (Material didáctico, sugerencias, acuerdos, etc.)					
Planeación	Realiza en colaboración con el docente de grupo adecuaciones a la metodología centrándose en las características de alumnos					
	En caso de reunión para el trabajo colaborativo planean estrategias de atención a las necesidades educativas.					
Atención específica a necesidades educativas especiales.	Interviene pedagógicamente en el aula					
	Asiste a los grupos donde se encuentran los alumnos para brindar el seguimiento de las adecuaciones realizadas					
Evaluación	Evalúa el resultado de sus actividades					

Apéndice E: Carta de consentimiento de participación.

UNIVERSIDAD VIRTUAL DEL TECNOLOGICO DE MONTERREY
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN

Fecha:

Escuela:

Autorización de participación

Por medio del presente informo a quien corresponda, que acepto participar en la investigación que realiza la C. alumna de ese instituto Aida Araceli González Villegas , investigación que lleva por nombre "*Cuales son los factores que obstaculizan el trabajo colaborativo entre los docentes de educación regular y docente de educación especial*", de la cual se me ha informado a detalle en qué consiste: participaré en entrevista y observación por parte del investigador, además se especificó la confidencialidad y discreción con que se manejará la información publicando los resultados con la ética y profesionalismo que exigen para estas investigaciones.

Firma de conformidad

_____

El docente participante

Apéndice F: Resultado de observación a docentes de grupo

Categoría	Aspectos a observar	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	Comentarios adicionales
Interacción	Permite espacio en su jornada laboral para el trabajo colaborativo.	2	2	7		
	Disposición para el trabajo colaborativo	3	1	7		
	Se observa empeño e iniciativas de parte de los docentes al planificar eventos que beneficien al alumno con necesidades educativas especiales.	3	1	2	5	
Organización	Cuando se reúne con el docente de educación especial abordan contenidos de la integración educativa del alumno con necesidades educativas especiales.	1			7	De estas reuniones solo uno de ellos abordó específicamente tema relacionado a la integración, los demás fueron asuntos ajenos
	Es suficiente el tiempo dedicado al trabajo colaborativo (Se considerará si llegaron a acuerdos).			3	5	
Técnica	Ajusta su planeación para la atención a las necesidades educativas especiales.	1	3	2	5	
	Cuenta con elementos (libros, manuales, material, estrategias) que le permitan apoyar adecuadamente las necesidades educativas especiales.	1	2	3	5	
	Los resultados de trabajo colaborativo son favorables(productos de trabajo colaborativo como material, sugerencias o intervenciones pedagógicas)	1	1	7	2	
Planeación	Planean adecuaciones a la metodología centrando las características de los alumnos con necesidades educativas especiales.	1	1	2	7	
	En caso de reunión para el trabajo colaborativo planean estrategias de atención a las necesidades educativas.	1			7	Al no haber reunión, no se considera
Atención específica a las necesidades educativas especiales	Aplica las estrategias diseñadas para la atención.	1	1	5	3	
	Permite al maestro de educación especial la intervención en el grupo para la atención directa.	1	5	5		
Evaluación	Evalúa la pertinencia de los apoyos aplicados para la atención a las necesidades educativas especiales.			1	10	

Apéndice G: Resultado de observación a docentes de educación especial

Categorías	Aspectos a observar	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	Comentarios adicionales
Interacción	Propicia el espacio en su jornada laboral para el trabajo colaborativo con docentes de grupo regular.		1	4	1	
	Disposición para el trabajo colaborativo (actitud positiva y/o entusiasta)		4	2		
Organización	Cuando se reúne con el docente de grupo abordan contenidos de la integración educativa del alumno con necesidades educativas especiales (cualquier tópico).			1	3	
	El tiempo destinado para el trabajo con el docente de grupo es suficiente			1	2	3 afirman que no es suficiente
Técnica	Ofrece estrategias de atención a las necesidades educativas especiales al docente de grupo.		3	2	1	
	Facilita recursos como libros manuales, material didáctico o de apoyo para la atención a las necesidades educativas especiales.		2	3		
	Los resultados de trabajo colaborativo son favorables (Material didáctico, sugerencias, acuerdos, etc.)		1	4	1	
Planeación	Realiza en colaboración con el docente de grupo adecuaciones a la metodología centrándose en las características de alumnos con necesidades educativas especiales.			3	3	
	En caso de reunión para el trabajo colaborativo planean estrategias de atención a las necesidades educativas especiales.			2	4	
Atención específica a las necesidades educativas especiales.	Interviene pedagógicamente en el aula en atención a las necesidades educativas especiales.		3	2	1	
	Asiste a los grupos donde se encuentran los alumnos con necesidades educativas especiales para brindar el seguimiento de las adecuaciones realizadas		1	5		
Evaluación	Evalúa el resultado de sus actividades				6	

Apéndice H: Resultado de entrevistas a docente de grupo Parte I

Pregunta / Docente	¿Conoce los fundamentos de la integración educativa?	¿Sabe usted de las funciones del docente de educación especial?	¿Ha trabajado en la planeación de estrategias?	En qué aspectos ha trabajado	Tiempo invertido en cada sesión	Beneficio obtenido del trabajo colaborativo
A	No	Si	No,	Tema por trabajar	10 min.	Mayor rendimiento
B	No	Si	No			En la asesoría
C	No	Si	No			Mayor rendimiento
D	Si	Si	Si	En los contenidos	10 a 20 min.	Mayor rendimiento
E	No	Si	No	Estrategias de trabajo		Atención a la discapacidad
F	Si	Si	Si	Estrategias	Variado hasta 30 min.	Atención personalizada
G	No	Si	No	Apoyos	10 a 15	Atención a la discapacidad
H	Si	Si	No	Sugerencias de atención	15 min	Asesoría para trabajar necesidades educativas especiales.
I	No	Si	No	Sugerencias de atención	20 min	Mayor rendimiento
J	No	Si	No	Apoyos	Variado	Menor discriminación
K	No	Si	No			Mayor rendimiento

Apéndice I: Resultados de entrevista a docentes de grupo Parte II

Pregunta / Docente	Apoyo diferente al del docente E.E.	Requiere capacitación sobre integración	Algo que le gustaría se hiciera para mejorar el servicio	Factores que obstaculizan el trabajo colaborativo	Factores que benefician el trabajo colaborativo	Iniciativa para el trabajo colaborativo
A	No, solo estrategias	Sí	Sí, que me enseñen mas estrategias	El tiempo, no nos alcanza	Que apoya a las necesidades educativas especiales	Trabajar en el recreo
B	No	Sí	Favorecer la relación de equipo	Que estamos con mucho trabajo	Que regulariza a los niños	Dar tiempo para planear
C	No, solo sugerencias,	Sí	Sí, que nos den espacio p trabajar	Mas espacios de tiempo	Apoya a los niños especiales	Tener más tiempo para la planeación
D	Sí, material para trabajar con los alumnos.	Sí	Que el equipo de apoyo nos visite mas	Que no tenemos tiempo	Que tenemos un maestro de especial	Ir a cursos y talleres
E	Sí, reuniones e información	Sí	Que me enseñen como trabajar las necesidades educativas especiales.	Es difícil trabajar así, no podemos descuidar nuestro grupo	Es bueno que apoye a esos niños.	Hacer espacio una hora a la semana para trabajar
F	Material para trabajar las necesidades educativas especiales.	No	Que nos apoyen mas	En este año no hay obstáculos, trabajamos bien	Comunicación y la empatía.	Apoyar a la maestra
G	Dinámicas en el grupo. Periódico, ensayos etc.	Sí	No, está bien lo que hacen	No hay problemas, cada quien trabaja en lo suyo	En que los niños están bien atendidos	Que me digan en que puedo participar
H	Apoya con las madres de fam.	Sí	Que nos apoyen mas con psicología	Que estamos saturados con la reforma	Que estamos unidos en la atención a la diversidad.	Dar todo el apoyo a la maestra y a los niños
I	Sí, en las reuniones	Sí	No, creo que está bien	No nos damos tiempo	Es bueno trabajar así	Que nos capaciten
J	Sí, en muchas cosas.	Sí	No, hacen bien su trabajo	No sabemos cómo trabajar	Que los padres de fam. Están contentos	Hacer todo lo que nos recomiendan
K	Algunas veces	Sí	No sé que se pudiera hacer.	No tengo tiempo para el trabajo de un niño.	Que los niños tienen quien los atienda, los apoye.	Aunque tengamos intención no podemos tener iniciativa ¿a qué hora?

Apéndice J: Resultado de entrevistas a docente de educación especial

Docente / Pregunta No.	A	B	C	D	E	F
1	Sí	Sí	Sí	Sí	A veces	Sí
2	Sí	Sí	No	Sí	No	No
3	Si algunas veces	No	Con algunos	Sí, pero no a todos les interesa	Sí	Sí, pero no siempre
4	Diario		2 veces	De 3 a 4	Diario	2 a 3 veces
5	45 Min		15 a 30 min	Aprox. 30 min	45 min	30 min aprox.
6	Sí, pero no todos	Sí, me escuchan	Algunos	He encontrado resistencia	Sí, por lo regular	No, pero yo los busco
7	Con algunos sí	Sí, en la mayoría si	Hay quienes si	Casi siempre	Sí	Regular
8	Sí, apoyo y orientación	Sí sugerencias especificas	Sí, de la integración	Sí trato de apoyar	Sí estrategias especificas	Sí, con actividades y materiales
9	Sí, asesorías, talleres, material y estrategias	Sí, mediante cursos, talleres y asesorías	Sí	Sí, la capacitación	Sí	Sí
10	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
11	En que se toman en cuenta	En la aceptación de las necesidades educativas especiales	En que los docentes tengan un panorama amplio	Se atiende mejor a los alumnos	Se disminuyen conductas discriminatorias	Los alumnos se sienten mejor
12	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
13	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
14	Hay dificultades porque hay maestros que no aceptan el apoyo.	Falta integración	Me falta convencer a algunos maestros	Falta apertura al trabajo diversificado	Regular porque falta más comunicación	No ha sido fácil
15	Trabajar más en la sensibilización	Que se apoye desde los niveles superiores.	Hace falta información	Que se difunda mas la integración	Convocando a los padres, informando y asesorando	Que se nos capacite.

Apéndice K: Resultado de entrevistas a directores de primaria

Pregunta / Director Primaria	¿Conoce los fundamentos de la integración educativa?	¿Sabe Ud. Cuales son la funciones del docente de educación especial	¿Cómo trabajan los docentes de grupo el docente de E.E.?	¿Requiere capacitación para la integración educativa?	¿De qué manera beneficia el trabajo colaborativo	¿Cuáles son los factores que obstaculizan el trabajo colaborativo?
Director 1	No	Sí, trabajar con los niños discapacitados	Todavía no sé porque es nueva la maestra	No, nos acaban de dar un curso	Los maestros están contentos con ella	Que todos los maestros quieren atención especial en sus grupos.
Director 2	No	Atender alumnos con necesidades educativas especiales.	No, sé muy bien como	Sí	Apoya a los maestros en la atención de los niños	No nos permiten que los maestros descuiden sus grupos
Director 3	No	Sí, apoyar a los niños que presentan deficiencias	No estoy enterada	Sí	En que atiende a los niños que no aprenden bien	Hace falta comunicación
Director 4	No	Sí, trabajan con los niños que tienen deficiencias	Se reúnen a veces	Sí	Que contamos con un maestro especial y nos apoya	No hay quien cuide sus grupos para que ellos trabajen
Director 5	No recuerdo	Sí, y trabaja muy bien	Trabajan muy unidos	Sí	Es buena la atención que damos a los niños con problemas	No creo que haya obstáculos, hablando nos entendemos
Director 6	No	Sí, trabajar con los alumnos atrasados	Se coordinan	Sí	Que podemos dar mejor servicio	Que los padres no los apoyan en su trabajo.

Apéndice L: Cronograma de observación y aplicación de entrevistas.

ESCUELA	PARTICIPANTE	OBSERVACIÓN	ENTREVISTA
ESCUELA 1	Director		
	Docente de E.E.		
	Docente regular		
	Docente regular		
ESCUELA 2	Director		
	Docente de E.E.		
	Docente regular		
	Docente regular		
ESCUELA 3	Director		
	Docente de E.E.		
	Docente regular		
	Docente regular		
ESCUELA 4	Director		
	Docente de E.E.		
	Docente regular		
	Docente regular		
ESCUELA 5	Director		
	Docente de E.E.		
	Docente regular		
	Docente regular		
ESCUELA 6	Director		
	Docente de E.E.		
	Docente regular		
	Docente regular		