

# **EL TRABAJO ENTRE EL DOCENTE DE AULA REGULAR Y EL DOCENTE DE AULA INTEGRADA EN EL SISTEMA EDUCATIVO GENERAL**

## **THE WORK BETWEEN BETWEEN REGULAR AND SPECIAL EDUCATION TEACHER**

**Giordan J. Valecillos Nuñez; Martha E. Méndez; Lesvia M. González y Deyse Ruiz**  
Escuela Bolivariana “Américo Briceño Valero”. Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario  
“Rafael Rangel”. Trujillo, Venezuela. Correos electrónicos: [giordan.valecillos@gmail.com](mailto:giordan.valecillos@gmail.com),  
[marthamendez@gmail.com](mailto:marthamendez@gmail.com), [lgmarinagh@gmail.com](mailto:lgmarinagh@gmail.com), [costan@ula.ve](mailto:costan@ula.ve)

### **Resumen**

Esta investigación tuvo como objetivo describir el trabajo que realizan los docentes de aula regular y los docentes de aula integrada, sobre la base de la colaboración y el trabajo en equipo que llevan a cabo para la integración e inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), específicamente con dificultades de aprendizaje (DA) en instituciones educativas (Educación Básica, nivel Primaria) ubicadas en el municipio Trujillo, estado Trujillo. El estudio se desarrolló siguiendo los criterios de la investigación etnográfica, utilizando entrevistas y observaciones como técnicas para recolectar información, el mismo tuvo un total de 15 docentes y personal directivo como participantes. Entre los hallazgos que surgieron de la investigación, se destacan los siguientes: Aspectos que caracterizan a la colaboración como la paridad entre los docentes, el intercambio de información entre ellos sobre estrategias de enseñanza, materiales y recursos, así como el establecimiento de metas comunes sobre el desarrollo escolar de los estudiantes con DA no están presentes. Con respecto al trabajo en equipo, los resultados apuntan hacia el tipo equipo multidisciplinario, donde los diferentes miembros del equipo realizan poco contacto entre sí. Entre las conclusiones se recomienda continuar con investigaciones sobre el trabajo entre estos docentes en el estado Trujillo, así como sobre sus implicaciones para la integración e inclusión de los estudiantes con DA al sistema educativo general.

**Palabras clave:** Dificultades de Aprendizaje, Docentes, Colaboración, Trabajo en Equipo, Inclusión.

### **Abstract**

This research aimed to describe the work performed by regular and special education teachers, based on collaboration and teamwork holding for integration and inclusion of students with special educational needs (SEN), specifically with learning disabilities (LD) in elementary schools located in the district of Trujillo, state Trujillo (Venezuela). This study was conducted following the criteria of ethnographic research, using interviews and observations as techniques to gather information. It took a total of 15 school teachers and administrators (mainly principals). Among the findings that emerged from the research are the following: Aspects that characterize collaboration as parity among teachers, information exchange including teaching strategies, materials and resources and setting common goals on educational development of students with LD are not present. In relation to teamwork, the results pointed out to multidisciplinary team where team members perform little contact among them. As part of the conclusion, it is recommended to continue research on the work between these teachers in Trujillo state, and its implications for the inclusion of students with LD to the general educational system.

**Key words:** Learning Disabilities, School Teachers, Collaboration, Teams, Inclusion.

**Recibido:** 15/10/2014 - **Aprobado:** 01/06/2015

## Introducción

En la década de los 90 se reconocía un cambio en la conceptualización y atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), en el ámbito de lo educativo y escolar. Tal conceptualización había incidido en la forma como se planteaba la práctica concreta en su proceso escolar. En este sentido, la participación e inclusión en el aula de clase regular de niños, niñas y jóvenes tradicionalmente excluidos por el sistema educativo, ya fuese por diferencias en su proceso de aprendizaje, o por razones étnicas, religiosas, de comportamiento u otros aspectos que los diferenciaban del resto de la comunidad escolar, se estableció como un objetivo al cual deberían dirigirse las diferentes instituciones y organizaciones educativas (O'Hanlon, 2009).

La integración e inclusión de población con NEE (actualmente en Venezuela también se habla de discapacidad, pero el término necesidades educativas especiales sigue vigente) ha sido objeto de un profundo debate, sobretodo en los países anglosajones los cuales tienen una larga historia y desarrollo en la atención de esta población (Paula Pérez, 2003). Más aún, la discusión toca conceptos fundamentales, tales como: qué se entiende por incluir (el término inglés es inclusion), qué se entiende por integración. Pues para algunos autores estadounidenses esto implicaría que los estudiantes con NEE tienen que recibir su educación totalmente en el aula regular, es decir el 100% (Idol, 1997).

Especialistas en el tema de la colaboración la señalan como el hilo conductor común en las nuevas iniciativas y reformas educativas del siglo XXI. Y por supuesto, la colocan como uno de los componentes fundamentales de la educación especial actual ya sea, por ejemplo, para los equipos de atención al educando, o para diversos modelos de instrucción y

enseñanza en el salón de clase general, o la participación de los padres (Friend y Cook, 2007).

En Latinoamérica, la importancia del trabajo conjunto y la colaboración entre los profesionales que laboran dentro de las instituciones educativas ha sido objeto de referencia desde hace varios años. En Colombia, la Corporación del Síndrome de Down (2001) establece que la formación del docente regular en trabajo en equipo, constituye un aspecto fundamental para trabajar en ambientes escolares caracterizados por la diversidad, sobre todo desde que la integración de los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales se ha convertido en la norma para la escuela regular.

Venezuela tiene una tradición conceptual y legal de participación de los estudiantes con NEE en el sistema educativo regular, especialmente de los estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA). Como la mayoría de los países, el proceso histórico de su educación especial ha pasado de una etapa de completa separación y estigmatización de la población con NEE a una etapa en la que se establece la integración e inclusión de esta población al sistema educativo general (Méndez, 2008).

Las políticas asumidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012) reflejan la transformación de la modalidad educación especial, las cuales comienzan desde la terminología utilizada, y así se asume el término diversidad funcional para referirse a las personas que discrepan de la norma estadística y que realizan algunas de sus funciones de manera diferente a la media de la población, esto por diversos factores, (por ejemplo de tipo bio-genético o accidente). Con este enfoque se propone asumir la dignidad, el respeto y el reconocimiento por las diferencias

no sólo físicas, sino también de todas aquellas formas de expresión social, racial, cultural, de género, de edad, de religión expresadas en la naturaleza humana.

La Educación para la Diversidad Funcional supone cambios en las políticas escolares, tales como: reformulaciones curriculares, nuevos perfiles, tanto para el alumno como para el docente, padres o representantes, todo ello con el fin de actuar conjuntamente y así mejorar, no sólo la práctica educativa, sino también el desarrollo de la comunidad en la cual se encuentran inmersos. Entre los cambios curriculares se propone trabajar de manera colaborativa y en equipo a partir de las contribuciones de todos los actores: directivos, docentes, alumnos, personal administrativo, obreros, padres y representantes en el contexto educativo.

En cuanto a los estudiantes con DA, actualmente se plantea un modelo de atención integral que ya se proponía a finales de la década de los 90. En un documento emanado por el entonces Ministerio de Educación (1997), se exponía que para lograr dicha atención integral era necesaria la Acción Cooperativa, concepto en el cual se hacía énfasis en el trabajo colaborativo entre los diferentes participantes del proceso educativo. Esto, por supuesto, implicaba, de manera tácita, el trabajo entre el docente del aula regular y el docente del aula integrada como entes involucrados en dicho proceso.

Esta necesidad del trabajo conjunto entre el docente de aula regular y el docente de aula integrada se puede observar inclusive en documentos donde se plantean cuáles son las funciones específicas del docente de aula integrada. (Interesantemente, tal nivel de especificidad no se encontró en documentos sobre las funciones del docente de aula regular). Así, en indicaciones sobre el funcionamiento de los servicios del área

de Dificultades de Aprendizaje (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2004), con respecto a este docente, se pueden leer las siguientes funciones : (a) Mantener una permanente relación con el docente de aula regular con fines de prevención, atención y seguimiento de los alumnos que son atendidos por el aula integrada, (b) elaborar estrategias pedagógicas para los alumnos con DA para que, junto con el docente del grado respectivo, se apliquen en el aula regular (c) compartir estrategias pedagógicas innovadoras con los docentes de aula regular.

A pesar de dicha tradición en el país, la revisión bibliográfica para este estudio mostró una escasa existencia de investigaciones que abordaran el tema del trabajo entre el docente de aula regular y el docente de aula integrada para la atención de este estudiante. Esta situación es realmente asombrosa si se toma en cuenta que estos profesionales, de una u otra manera, les ha tocado relacionarse dentro de las instituciones escolares desde hace varias décadas.

Al abordar esta temática del trabajo entre el docente de aula regular y el docente de aula integrada en la educación especial del estado Trujillo, igualmente se encontraron pocas investigaciones y, además, se aproximaban al tema como una pequeña parte de un estudio, y no como un área de estudio que por derecho propio merece y necesita investigación (Briceño, 2005). Dado que uno de los autores de este artículo trabaja en una institución educativa situada en la capital del estado Trujillo, se decidió realizar la investigación en la misma, e incluir otras de la región.

El contexto anterior delineó como propósito de esta investigación el describir el trabajo que realizan los docentes de aula regular y los docentes de aula integrada del municipio Trujillo, sobre la base de criterios de colaboración y trabajo en equipo, necesarios

para lograr los fines de la educación especial, entre éstos la integración e inclusión de los estudiantes con NEE (o diversidad funcional), particularmente aquellos con DA a los ambientes escolares regulares.

Las características del trabajo desarrollado por los docentes, tanto del aula regular como del aula integrada encuentran su fundamentación y orientación en los modelos que explican y describen la atención, funcionamiento y finalidad de la educación especial. Estos modelos, entendidos como paradigmas han sido objeto de críticas, polémicas y, mientras, uno ha sido abandonado (al menos teóricamente), otro parece emerger en una lucha teórica y práctica para erigirse como el dominante. Son éstos, el modelo médico, el modelo psicopedagógico y el modelo educativo integral.

### **El Modelo Médico.**

También se le conoce como el modelo médico-psiquiátrico (Armas, 1986) o modelo de enfoque clínico (Ballester, 2003). Fue el modelo que prevaleció en las primeras etapas de la educación especial en el país, como en otras partes del mundo. Presentó un enfoque segregacionista para la atención educativa y aún para la vida social de la población con NEE. Además, se caracterizó por un predominio del enfoque biológico para abordar a esta población. Esto no es de extrañar, pues los médicos fueron los primeros en ser llamados a atender a esta población a la cual se le conceptualizó sobre la base de un esquema de patología versus salud (Armas, 1986).

En este modelo, para la atención de las personas con NEE, se utilizaba la participación de varias especialidades, pero con el privilegio de ciertas profesiones sobre otras (Armas, 1986). Además, cada uno de los profesionales participaba con la tendencia a “profundizar y limitar el registro de su competencia e

intervención, llegándose a la autosuficiencia y a la limitación de la experiencia profesional” (Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio, 1986, p. 177). Dentro de la clasificación de Friend y Cook (2007) correspondería al trabajo en equipo multidisciplinario.

### **El Modelo Psicopedagógico.**

A nivel mundial, surge como respuesta a las críticas que se le hacía al modelo médico, y ya en la década de los 80 se plantea su presencia en Venezuela. Como su nombre lo indica, el aspecto pedagógico tuvo mayor peso para la identificación y atención de la población con NEE. Fue una síntesis y se nutrió de varias teorías y técnicas tanto del campo de la psicología (por ejemplo, conductismo y teorías evolutivas) como del anterior modelo médico. En este modelo, se planteó una mayor igualdad de participación entre los diversos profesionales que se encargaban de la atención de la población con NEE (Armas, 1986). Aquí, se le dio mayor importancia a la cooperación entre profesionales, y entre éstos, los padres y representantes y la comunidad. El trabajo interdisciplinario sería su tipo de trabajo en equipo.

En este modelo se enfatizó en la escuela y el docente de aula regular y el docente de aula integrada debían realizar un trabajo conjunto, pues la atención de los educandos con NEE, y específicamente con DA, debía realizarse tanto en el aula regular como en el aula integrada (Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, 1997). En esta perspectiva, la noción de integración empieza a formar parte de la conceptualización de la Educación Especial (Méndez, 2008). Sin embargo, en la práctica, el docente de aula regular, continúa trabajando circunscrito a un ámbito reservado a la población estudiantil calificada como regular en cuanto a su funcionamiento físico, cognitivo, y afectivo;

mientras que el docente de aula integrada, lo hace bajo la influyente mirada médica (todavía dominante en la mayoría de los discursos educativos y escolares), quizás considerando al educando como “deficiente” y, por tanto, aplicando metodologías didácticas recuperativas o remediales en un intento por normalizarlo. Esto, puede ser consecuencia del tipo de formación e información recibida.

### **El Modelo Educativo Integral.**

La preeminencia de una disciplina, (el modelo médico con su centro en lo biológico o el modelo psicopedagógico con su enfoque básicamente en lo pedagógico) no se presenta en este modelo. Tiene un enfoque holístico y humanístico del proceso escolar, ya que todos los factores que intervienen en el hecho educativo (docente, educando, la familia, la comunidad, el entorno escolar, metodología, contenidos programáticos) se consideran para que el proceso de enseñanza-aprendizaje estimule el desarrollo del educando con DA en relación al ambiente socio-cultural donde se desenvuelve.

Este modelo asume que las personas con NEE o diversidad funcional son, ante todo, seres humanos que tienen una relación dinámica y son parte inseparable de los escenarios que la vida les presenta. En esta perspectiva se reconocen y aceptan las diferencias, y bajo esta concepción, los estudiantes con NEE o diversidad funcional son asumidos como diferentes y no deficientes (discapacidad). En su diferencia reclaman igualdad, en términos de oportunidades, derechos y deberes. En consecuencia, este modelo enfatiza su inclusión e integración a los ámbitos o escenarios de los que tradicionalmente había sido excluidos o marginados, entre éstos, por supuesto, los ambientes escolares. Por tal motivo, la educación, y concretamente en el caso de las dificultades de aprendizaje,

requiere que en las instituciones escolares se trabaje bajo la Acción Cooperativa, en la cual se plantea la búsqueda de acuerdo entre los diferentes participantes en el hecho educativo y en todos los aspectos que se relacionan con éste, desde planificación hasta la atención directa al educando, el entorno familiar y comunitario, todo sobre la base de una comunicación efectiva. (Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, 1997).

Para algunos autores sería el último tipo de atención en la educación especial del país (Ballesteros, 2003). En este modelo, si bien se habla de equipo interdisciplinario, éste tiende a semejarse al trabajo en equipo transdisciplinario, aunque no es todavía igual a éste, pues se mantienen las líneas definidas de las diferentes especialidades. La práctica y ejecución de este modelo demanda de los docentes un trabajo colaborativo y de equipo, cuyas características se describen a continuación.

### **La Colaboración.**

Villa y col. (1996) resumen la fundamentación para la colaboración bajo el término de interdependencia social positiva, un término tomado de la teoría e investigación de Johnson y Johnson (1989) sobre la cooperación y la competencia. De acuerdo con Villa y col., este término implica que “los esfuerzos conjuntos para alcanzar metas promueve relaciones positivas, salud psicológica y desarrollo social” (p.170).

Dentro del campo de la colaboración en las instituciones escolares, se hace especial referencia a los planteamientos de Friend y Cook (2007). Estas autoras reconocen que, si bien actualmente el término colaboración ha sido objeto de mucha discusión, todavía se maneja en forma confusa tanto en lo que se refiere a sus características como a su implementación. Con el fin de aclarar su

conceptualización estas autoras ofrecen la siguiente definición:

La colaboración interpersonal es un estilo de interacción directa entre por lo menos dos partes iguales que voluntariamente se comprometen en la toma de decisiones de forma compartida en la medida que trabajan hacia una meta común. (p. 7)

Ellas señalan que existen varios estilos de relación interpersonal: Hay personas que interactúan con otras personas bajo un estilo directivo, otras deciden por un estilo acomodaticio, mientras que otras personas prefieren escoger el colaborativo.

Las características de la colaboración son las siguientes: (a) es voluntaria, es decir no se puede establecer bajo obligación o coerción, en este sentido las personas deben desear realizar este tipo de interacción; (b) paridad entre los participantes, lo cual significa que todas las personas tienen el mismo derecho y poder de tomar decisiones, además de que se valora la participación de cada persona en esta toma de decisiones, (c) los participantes comparten las metas, esto es, deben tener por lo menos una meta común; (d) los participantes comparten la responsabilidad por la decisión que toman, esto implica tanto por asumir la responsabilidad de completar la actividad como por llevarla a cabo todos y no sólo uno de ellos; (e) los participantes comparten recursos, es decir, cada persona puede contribuir con diferentes tipos de recursos (por ejemplo, conocimiento relacionado con la culminación de una actividad, o materiales), que puedan permitir el logro de una(s) meta(s) común(es); y (f) los participantes comparten la responsabilidad por los resultados obtenidos ya sean estos positivos o negativos (Friend y Cook, 2007). De todos estos aspectos, el carácter voluntario de la colaboración ha sido objeto de controversia, pues mientras para algunos autores, como por ejemplo Villa y col. (1996) este tipo de interacción

debe establecerse como un requisito para la inclusión, para otros como Friend y Cook (2007) si las personas escogen no colaborar, no lo van a hacer, aún con lineamientos emanados de los entes oficiales.

### **El Trabajo en Equipo.**

Para llamarse como tal, un equipo debe presentar las siguientes características: (a) conciencia de pertenencia al equipo, (b) compartir normas con el fin de regular las relaciones entre los miembros, (c) interdependencia entre los miembros. En cuanto a la conciencia de pertenencia, los miembros del equipo deben sentirse parte de este y cada miembro debe ver a los otros miembros como partes del grupo. Además, deben existir normas y valores que regulen las conductas de sus miembros y, por último, la interdependencia significa que un aspecto que afecta a un miembro tiene una alta probabilidad de afectar al resto del equipo, así como las acciones del grupo afectan a cada miembro individualmente (Friend y Cook, 2007). Sobre la base de su configuración, estos autores clasifican los equipos en (a) equipos multidisciplinarios, (b) equipos interdisciplinarios y (c) equipos transdisciplinarios:

(a) En el equipo multidisciplinario, los miembros enfatizan en la especialización y la importancia de la contribución desde el punto de vista de varias disciplinas. En este modelo, las familias usualmente se reúnen con cada miembro del equipo, de manera separada, y no con el equipo en conjunto. Los integrantes de este equipo comparten individualmente entre ellos la información sobre su trabajo y no necesariamente se ven como parte del equipo. Igualmente, evalúan al estudiante de acuerdo con cada disciplina y en ambientes separados. Finalmente, los integrantes de este equipo desarrollan en forma independiente los planes de atención

dentro de su disciplina e igualmente los aplican con escaso o ningún contacto con los demás miembros.

(b) En el equipo interdisciplinario, los miembros comparten entre sí la responsabilidad por los servicios que ofrecen de acuerdo a sus respectivas disciplinas, sin embargo, sus integrantes son primariamente responsables por sus específicas especialidades. Si bien las familias se reúnen con el equipo, los reportes los realizan los miembros de éste de manera independiente. El equipo se reúne regularmente para trabajar sobre casos y para realizar consultas. Los miembros conducen individualmente y por disciplinas las evaluaciones y luego comparten los resultados. De igual manera, las metas se establecen por disciplinas y luego se tratan con los otros miembros del equipo para llegar a un plan único. Finalmente, los miembros llevan a cabo la parte del plan de la cual son responsables de acuerdo con su especialidad, y se espera que el servicio se realice en forma coordinada para lo cual usualmente se nombra un coordinador.

(c) En el equipo transdisciplinario, los miembros se comprometen a enseñar, aprender y trabajar a través de las disciplinas sobre planificar y proveer servicios integrados, y se reúnen regularmente con tales fines, así como para ir forjando el equipo y para consultar entre sí. Las familias son integrantes del equipo y determinan sus propios roles en éste. El personal de la escuela y las familias desarrollan los planes en conjunto sobre la base de los intereses de la familia, recursos y prioridades. Finalmente, todos los integrantes comparten la responsabilidad de los resultados obtenidos en la aplicación de lo planificado por el equipo.

## **Método**

### **Tipo y Diseño de la Investigación**

Sobre la base de lo que plantea Rojas de Escalona (2007), esta investigación se enmarca dentro de la investigación etnográfica, la cual permite obtener información profunda y de primera mano de lo que sucede, comparten, e interpretan con respecto a su quehacer diario, los integrantes de grupos, de personas habituadas a vivir juntas. Igualmente, se utilizó un diseño de campo.

### **Lugar**

Se seleccionaron cuatro instituciones escolares públicas que ofrecen educación primaria (para mantener el anonimato de los participantes no se ofrecen los nombres de las instituciones escolares) situadas en Trujillo, ciudad que además de estar en el municipio Trujillo, es la capital del estado de igual nombre que se encuentra en la región andina venezolana. Los criterios para la escogencia de estas escuelas fueron los siguientes: primero, tener aulas integradas, y segundo, alto número de matrícula escolar.

### **Participantes**

Ocho docentes, sexo femenino (grados 2º, 3º, 4º y 5º de educación básica, del primaria) formaron parte de esta investigación: Cuatro docentes de aula regular y cuatro docentes de aula integrada. Igualmente, cooperaron cuatro directores, tres de sexo femenino y uno masculino, una subdirectora de una Unidad Psicoeducativa [servicio del área de Dificultades de Aprendizaje adscrita a una institución educativa primaria que se conforma de un equipo de docentes de educación especial, psicólogos, terapeuta del lenguaje y otros profesionales relacionados con esta área (Ministerio de Educación y Cultura y Deportes, 2004) y dos coordinadores pedagógicos, sexo femenino, quienes también forma parte del personal directivo en lo concerniente a los

aspectos pedagógicos (actualmente se les denomina docente de formación permanente y de investigación y es un personal encargado de supervisión, asesoramiento y orientación de los docentes de aula regular y de aula integrada). En total, este estudio tuvo 15 participantes.

### **Técnicas, Instrumentos y Procedimiento para la Recolección de Información**

Se emplearon las siguientes técnicas: (a) observación de participación moderada en la que de acuerdo con Rojas de Escalona (2007) “el investigador mantiene un balance entre estar dentro y fuera” (p. 74), es decir, si bien participa de la situación no se mimetiza con el contexto, y (b) la entrevista abierta. Como instrumentos se utilizaron una guía de observación, un cuaderno de notas, un guion de entrevista, y un grabador.

En cuanto al procedimiento, primero se realizó el proceso de acercamiento donde se visitó cada escuela con el fin de informar sobre el estudio y solicitar los permisos respectivos tanto a las autoridades como docentes y otros profesionales relacionados con el tema de investigación. Igualmente, este período incluyó contactos exploratorios con este personal para tener una visión general del contexto del estudio.

Luego se inició la etapa de observaciones y entrevistas con el propósito de recoger datos en el sitio para conocer el funcionamiento de cada una de las mencionadas escuelas, en función de la colaboración y el trabajo en equipo entre el docente de aula regular y el docente de aula integrada. El período de observación a los docentes participantes fue de tres meses. En esta fase también se les hicieron entrevistas, las cuales, además de realizarlas de manera individual a cada docente fuera del salón de clase, también se les hicieron preguntas cuando se llevaron

a cabo las observaciones en sus salones de clase respectivos. En el caso de los otros profesionales, se les entrevistó en estas instituciones cuando estaban disponibles.

Una vez que se obtuvo la información por medio de las observaciones y se llegó a lo que se denomina saturación de las respuestas en las entrevistas, se procedió a la transcripción de toda la información para pasar al análisis de su contenido, el cual se realizó de forma manual. Además, se elaboraron cuadros sinópticos que facilitaron la síntesis, asociación y comparación de la información obtenida a través de las diversas fuentes.

### **Análisis de la Información**

En esta investigación se optó por seguir el procedimiento para el análisis etnográfico de Spradley (1980) expuesto por Rojas de Escalona (2007). En dicho análisis, se sugieren cuatro pasos: Análisis de dominio, análisis taxonómico, análisis componencial y análisis de temas. Aquí se utilizaron tres de éstos, es decir, análisis de dominio, análisis taxonómico y análisis componencial. La selección de los dominios tuvo como procedencia las observaciones, entrevistas preliminares y luego se fortaleció con los referentes teóricos de la investigación, particularmente lo referido a la descripción del trabajo desarrollado entre el docente de aula regular y el docente de aula integrada, sobre la base de los criterios de colaboración y trabajo en equipo, aspectos éstos necesarios en el trabajo docente para lograr la integración e inclusión de los estudiantes con DA a los ambientes escolares regulares. De manera que los dominios se aproximaron de la siguiente forma: (a) Colaboración entre el docente de aula regular y el docente de aula integrada y (b) Trabajo en equipo. Por su parte, en el ámbito del análisis taxonómico, se establecieron y agruparon los diferentes aspectos para conformar las categorías que



integraron los dominios, y, luego se realizó el análisis componencial donde se realizaron los contrastes de eventos dentro de cada una de éstas. A partir de las descripciones que aparecen en las categorías, el análisis permitió sustentar afirmaciones referidas al tipo de trabajo desplegado por los docentes y al tipo de modelo que subyace en éste.

### **Validez de la Investigación**

Por ser un procedimiento común en la tradición etnográfica (Sandin, 2003) se empleó la triangulación como técnica para lograr la validez de esta investigación. Dentro de los diferentes tipos de triangulación, se utilizó lo que Rojas de Escalona (2007) tipifica como Triangulación de Fuentes. En este caso las fuentes fueron docentes, directivos, coordinadores pedagógicos, la subdirectora de la Unidad Psicopedagógica y postulados teóricos que se fueron revisando a medida que se iba obteniendo información en el trabajo de campo.

### **Los Hallazgos de la Investigación**

Como se expuso anteriormente, sobre la base del procedimiento utilizado para el análisis de la información, se determinaron los siguientes dominios: (a) Colaboración entre el docente de aula regular y el docente de aula integrada y (b) Trabajo en equipo. El análisis taxonómico del dominio analítico (a), permitió obtener las siguientes categorías: a.1. La relación de trabajo entre los docentes; a.2. Colaboración y el personal directivo; a.3. Colaboración e inclusión y a.4. Conocimiento mutuo de recursos y materiales pedagógicos. Por su parte, en relación al dominio analítico (b), las categorías se conformaron así: b.1. Comienzo y continuación del trabajo entre los profesionales; b.2. El personal directivo y el trabajo en equipo; b.3. Los padres como parte del equipo y, b.4. Formación para trabajar en equipo.

## **a) Colaboración entre el Docente de Aula Regular y el Docente de Aula Integrada.**

### **a.1. La Relación de Trabajo Entre los Docentes**

En las entrevistas, la mayoría de las docentes y el personal directivo expresaron que existía una relación de trabajo positiva y armónica entre la docente de aula regular y la docente de aula integrada. Dos ejemplos de este tipo de afirmaciones por parte de dos docentes de aula integrada ilustran lo expuesto:

Docente 1: Nosotros trabajamos prácticamente de la mano, yo, eh...en este caso, el docente del aula regular, él me va a dar un informe de las necesidades que tiene el niño, de los problemas, de la dificultad que requiere el niño eh... según su proyecto, yo me voy a, según la necesidad que tenga el niño y según el proyecto que tenga el docente de aula regular, pues yo me aboco a ello, a ayudarlo, depende la necesidad que el niño tenga y siempre estamos, por lo menos yo eh.....me voy al aula de clase, al aula regular y converso con el docente a diario, sobre eh.....si el niño ha avanzado, si el niño ha retrocedido eh....si el niño queda ahí a ver si el niño tiene avances tiene el niño cada día, este nosotros trabajamos de la mano, entonces ella, mientras que yo lo ayudo en el aula integrada, ella lo ayuda en la regular.

Docente 2: En esta institución la relación entre el docente de aula regular y la docente de aula integrada se puede decir que es buena, eh....los docentes de aula integrada elaboran estrategias que luego las discutimos con los docentes de aula regular para que estas sean implementadas en el aula regular, para que los estudiantes mejoren los compromisos que presentan.

De acuerdo con la primera información, es la docente de aula integrada la que se acerca al salón de aula regular diariamente, la que busca la comunicación sobre el avance

académico del estudiante con DA. Además, esta docente señala que ella se aboca a seguir el proyecto de la docente de aula regular, y por último muestra que cada una, en su respectivo lugar de trabajo, ayuda al estudiante. Este tipo de relación contrasta con la situación de la docente 2 quien expone la discusión conjunta entre la docente de aula integrada y la docente de aula regular de las estrategias a seguir en el aula regular. Es decir, se asemeja a una relación de igualdad entre las dos profesionales y además se expone sobre algo específico como son estrategias a ser implementada en el aula regular.

En aquellos pocos participantes que expresaron una opinión negativa en cuanto a las relaciones de trabajo entre las docentes, deficiencias en la sensibilización de la docente de aula regular para atender estos niños y niñas (de acuerdo con una docente de aula integrada) por un lado, y la poca exigencia académica por parte de la docente de aula integrada (de acuerdo con una docente de aula regular) hacia estos niños, también fueron señalados:

Docente de aula integrada: El docente de aula regular, este pues...en algunos casos como que le falta mucha sensibilización, en algunos casos, para abordar el aprendizaje de estos niveles que presentan situaciones escolares.

Docente de aula regular: Este bueno, la opinión que tengo yo con relación al trabajo del docente de aula y docente de aula especial, este... yo pienso que... bueno, el docente de aula integrada, ¿verdad?, este debe reforzar, ¿verdad? lo que uno da en el salón de clase con los niños, este... ayudarlos en la parte que ellos más necesitan, este... La parte de matemática, de lengua, de lectura, y este... pienso que, bueno, este... hay un poco, hay como una debilidad, porque de repente, a veces ellos hacen una actividad en el aula integrada distinta a la que uno hace, claro, ellos la hacen... de repente le hacen dos líneas más sencillitas, un dictado, y de repente el niño agarra el

dictado, pero no es igual a la realidad del salón...

Al revisar la teoría sobre las características de la colaboración, lo expuesto anteriormente muestra que la paridad entre las docentes (una de las características de la colaboración según Friend y Cook, 2007) no fue el patrón predominante. Fue común que las docentes de aula integrada expusieran que ellas seguían las orientaciones e indicaciones de las docentes de aula regular y, éstas, a su vez, planteaban que aquellas docentes debían seguir el programa de éstas con el fin de que los alumnos con NEE progresaran en su escolaridad. Además, de acuerdo con las observaciones, era la docente de aula integrada la que usualmente se dirigía al aula regular a buscar los estudiantes y los llevaba al aula integrada, donde los atendía de manera individual o colectiva por un lapso de tiempo que variaba de 20 a 30 minutos con una frecuencia de una a dos veces por semana. La docente de aula regular no se acercaba al aula integrada.

El compartir metas comunes como característica de la colaboración (aspecto que también señalan Friend y Cook, 2007) tampoco se encontró presente. Así, la información aportada anteriormente muestra que no hay concordancia entre la docente de aula regular y la docente de aula integrada sobre el nivel de exigencia para los estudiantes con NEE. Esto indica que no hay criterios comunes sobre cuál es el avance académico que se requiere de estos estudiantes y esto señala ausencia de establecimiento de metas comunes a lograr.

Las observaciones mostraron que estas docentes no se reunían (ya fuese de manera formal o informal) para tratar asuntos relacionados con el desempeño de los niños y niñas con NEE. Estas docentes, en su mayoría, trabajaron en forma aislada entre sí, esto se evidenció en el caso de las

planificaciones las cuales se realizaron en forma separada. Y esto se mostró en el desfase que existía en la duración de los planes, ya que mientras un proyecto de aprendizaje de la docente de aula regular duraba de quince a veintidós días, el proyecto de aula integrada podía durar tres meses o más.

De las cuatro instituciones educativas sólo en una se observó que la docente de aula integrada realizó la acción cooperativa en el aula regular. Más aún, fue también la institución educativa donde los miembros del cuerpo directivo (dirección y coordinación pedagógica) concordaron en que existía una relación favorable entre las docentes de aula integrada y las docentes de aula regular, así como expresaron en sus opiniones aspectos concretos que apuntaban a confirmar una relación de cierta paridad entre estas docentes.

### **a.2. Colaboración y el Personal Directivo**

En general, dentro del equipo directivo, las directoras/el director expusieron que su rol era muy importante para el proceso de colaboración entre el docente de aula regular y el de aula integrada pues, a través de sus lineamientos, se fomentaba la comunicación y la motivación al trabajo mancomunado entre los docentes para facilitar la colaboración entre los profesionales que atienden a los educandos. Cuando se les preguntó qué medidas habían tomado para fomentar la colaboración entre las docentes de aula integrada y las docentes de aula regular, las respuestas más comunes incluyeron, reuniones y la conversación con las docentes:

**Directivo 1:** Primeramente, la comunicación. Se conversa con, se ha conversado con el equipo. Igualmente se han planificado talleres, eh....para que aquellas personas que no manejan mucho las estrategias, como abordar esas situaciones, pues especialistas han

venido a este plantel y hemos tenido conversatorios.

**Directivo 2:** Bueno pues, con los docentes, siempre a principio de año, se habla y se le dice que esté pendiente en su diagnóstico a ver cuáles son los niños que realmente ameritan ser atendidos, veis, y que le haga un seguimiento junto con el docente de aula integrada para ver cuáles son los niños que realmente van dando que se les ve avance, que no se les ve, o sea que ellos hagan un informe trimestral de que es lo que, el avance que ellos han hecho en aula integrada.

Estas dos informaciones muestran que cuando este personal plantea como “conversaciones con los docentes para su trabajo mancomunado”, lo entienden como hablarles sobre su trabajo para atender a los estudiantes (hacer diagnóstico, hacer seguimiento del estudiante, informe sobre su avance escolar), es decir el trabajo pedagógico y no sobre cómo deben colaborar los docentes entre sí.

Lo relacionado con estos directivos, también surgió cuando se les preguntó a las docentes si la institución fomentaba la colaboración entre el docente de aula regular y el docente de aula integrada y si creían que existían barreras u obstáculos en la institución para lograr esta colaboración. Dos ejemplos de la misma escuela permiten ilustrar la posición general que se encontró en los diversos docentes:

**Docente de aula integrada:** No existen barreras, al contrario para hacer un buen trabajo hay que trabajar en equipo para lograr el desarrollo evolutivo de los niños y niñas que asisten al aula integrada.

**Docente de aula regular:** Bueno, digo diciendo que debería fomentarlo, sin embargo, pues el docente de aula integrada y el docente de aula regular son los que trabajan en equipo, el personal directivo, pues muchas veces, pues no conoce de los casos, de lo que está sucediendo en la institución debido a su trabajo, a su gestión, y a sus otras obligaciones, sin

embargo debería estar más atento a lo que ocurre dentro de la institución y de los problemas de rendimiento escolar y de comportamiento.

Entre los dos tipos de docentes se encontraron posiciones diferentes. Para las docentes de aula integrada, las instituciones ayudaban a la receptividad y se colaboraba con los alumnos y las docentes que se relacionan con la educación especial. No hubo mención sobre los directores. Ahora bien, para los docentes de aula regular, si bien este personal directivo debería fomentar la colaboración entre la docente de aula integrada y la docente de aula regular, mostraron preocupación por las fallas en el conocimiento y colaboración del director/directora hacia lo relacionado con la educación especial en las instituciones.

Esta última información contrastó con lo expuesto anteriormente por director/directoras, pues, mientras éstos informaban que jugaban un papel muy importante en la colaboración entre el docente de aula regular y el docente de aula integrada, los docentes de aula regular no lo percibían de esta manera.

### **a.3. Colaboración e Inclusión**

Cuando se planteó el punto sobre qué factores o aspectos podían considerarse para asegurar el éxito de la inclusión de los niños o niñas con NEE, la mayoría de los participantes indicaron otros factores distintos a la colaboración entre el docente de aula regular y el docente de aula integrada. Se expresaron aspectos tales como la utilización de herramientas, técnicas y estrategias. Así una docente de aula regular señaló: “Considero que para el éxito de la inclusión se requieren estrategias y técnicas para que el niño se nivele al resto del grupo”. Igualmente, se expuso la necesidad de un personal capacitado con ambientes de aula, material pedagógico y mobiliario adecuado para los intereses de los niños y niñas con estas necesidades.

De acuerdo con diversos autores (Idol, 1997; Wood, 2002) la colaboración entre el docente de aula integrada y aula regular es una de las variables fundamentales para la inclusión exitosa de los estudiantes con NEE. Sin embargo, sólo una docente (y de aula regular) señaló algo cercano a esto: “para el éxito de la inclusión se debe trabajar en equipo entre la docente de aula regular y docente de aula integrada, y ambos deben trabajar con estrategias y herramientas para que el niño mejore”. Es necesario señalar, que esta docente pertenece a la institución donde se realizó la acción cooperativa en el aula regular, e igualmente hubo expresiones de todo el personal que apuntaron a una relación de paridad entre los docentes.

### **a.4. Conocimiento Mutuo de Recursos y Materiales Pedagógicos**

Entre las características de la colaboración, en la teoría se señala compartir información, así como materiales y recursos de enseñanza para lograr las metas comunes. El ejemplo que se expone a continuación, ilustra la situación en la mayoría de las instituciones:

Entrevistador: ¿Tiene Ud. información sobre qué libros utiliza el docente de aula regular para la enseñanza de la lectura y escritura?

Docente de Aula Integrada: Para la escritura libro de inicio a la escritura con el apresto, y caligrafías Palmer. En cuanto a la lectura, la Pájara Pinta, en sus niveles, libros de lectura de próceres venezolanos, trujillanos, cuentos, entre otros.

Entrevistador: Sobre otros materiales de enseñanza ¿Qué utiliza el docente de aula regular? ¿Qué información tiene Ud. acerca de cuáles usa?

Docente de Aula Integrada: Juegos didácticos para matemáticas, juegos de formación de palabras, material fotocopiado, material audio-visual y láminas.

Entrevistador: ¿Tiene Ud. información sobre qué libros utiliza la docente de aula integrada para la enseñanza de la lectura y escritura?

Docente de Aula Regular de la misma institución que la docente anterior del aula integrada: Bueno, en el caso de mi sección, pues afirmo que sí porque he revisado conjuntamente con la docente el material que utiliza y tanto el material como las estrategias que aplica son muy buenas, con esta creo que respondo las preguntas 7 y 8.

La contrastación de la información obtenida en las escuelas mostró que, en su mayoría, eran las docentes de aula integrada las que conocían los textos escolares y recursos que usaban las docentes de aula regular en su proceso de enseñanza, mientras que éstas no conocían los textos y recursos que los docentes de aula integrada usaban con los estudiantes con NEE. Por último, ninguna de las docentes, tanto de aula regular como de aula integrada expuso que intercambiaban información o textos escolares, programas, recursos y materiales de enseñanza.

En síntesis, lo expuesto sobre el dominio colaboración entre el docente de aula regular y el docente de aula integrada muestra un cuadro donde, si bien las docentes consideran que existe entre ellas este tipo de relación, no se presentan una serie de condiciones para afirmarlo: (a) no se vinculan como docentes pares profesionalmente (por ejemplo, la docente de aula integrada depende en su programación de lo que establece la docente de aula regular), (b) no hay intercambio de información sobre materiales, recursos y estrategias de enseñanza, y es la docente de aula integrada quien conoce cuáles son los recursos y materiales bibliográficos que utiliza la docente de aula regular, y no viceversa, y (c) en lo académico, no se establecen metas comunes sobre qué se espera del estudiante con NEE. Aun más, para estos docentes, la colaboración entre ellos no se señala como

un factor esencial para el éxito de la inclusión e integración de los estudiantes con DA: sus respuestas se orientaron hacia estrategias, métodos y materiales.

A lo anterior se une, el hecho de que si bien, para el personal directivo (directores y directoras) de estas instituciones, su papel es muy importante para lograr la colaboración entre estos docentes, este personal, en especial los docentes de aula regular, consideran que no están cumpliendo este papel adecuadamente.

Finalmente, la acción cooperativa, la cual se considera fundamental en el proceso de inclusión actual en la educación especial en el país, si se estaba realizando en una de las instituciones investigadas, lo cual muestra que sí es posible llevarla a cabo en las escuelas.

Es interesante notar que, para el año 1997, en un documento de la Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación, se indicaba la acción cooperativa como línea de acción para lograr una atención integral de los estudiantes con DA, línea que implicaba entre otras cosas “la búsqueda de acuerdo entre los actores del hecho educativo, sobre planificación, organización de recursos, evaluación, (p. 25). Esta afirmación, al contrastarla con lo obtenido en este dominio, apunta al hecho de que todavía, después de unos cuantos años, el trabajar cooperativamente no se está logrando, al menos no predominantemente, en el municipio Trujillo.

## **Trabajo en Equipo**

### **b.1. Comienzo y Continuación del Trabajo entre los Profesionales**

Para determinar si un estudiante presenta NEE, el patrón común del proceso fue el siguiente: Primero, la docente de aula regular refiere el niño o niña al docente de aula integrada. Una docente de aula regular

expresó este proceso de la siguiente manera:

Este...bueno, dentro de eso, se puede decir que se tiene que hacer un diagnóstico previo del niño y un registro diario del comportamiento y su rendimiento; una vez realizado este diagnóstico, se elabora un informe y se dirige hasta el aula integrada o al docente, cuando este no avanza [el niño o niña], pues me imagino que el docente de aula integrada debe realizar también su diagnóstico y levantar un informe y dirigirlo a un médico tratante o a quien se encargue de ese caso.

Este primer paso tiene sentido ya que el docente de aula regular no sólo es el que realiza los primeros contactos con los estudiantes, sino el que pasa mayor tiempo con ellos en el aula por lo que puede plantearse la necesidad de una evaluación o asesoría sobre un alumno o alumna sí considera que es necesario.

En el caso de las docentes de aula integrada, en su mayoría, hicieron referencia a cómo, luego del diagnóstico de la docente de aula regular, ellas realizaban sus evaluaciones. Una de estas docentes lo explica:

Luego que el docente de aula regular hace el diagnóstico a inicio de año, él procede a notificar al docente de aula regular, de aula integrada, perdón, este... que tiene este niño con características distintas a los que a su matrícula. El docente de aula integrada procede a aplicar una serie de evaluaciones pedagógicas para elaborar un informe y de allí detectar cuáles son los compromisos de aprendizajes de él, o son, tienen que ver con el aula regular.

Entre las docentes de aula integrada y las docentes de aula regular las respuestas difirieron cuando se les preguntó qué se debía hacer cuando el estudiante no avanzaba en el aula integrada. Buena parte de las docentes de aula integrada informaron que referían al estudiante a otros profesionales o especialistas (psicólogo, neurólogo o terapeuta de lenguaje):

Bueno, si se aplica el plan de intervención, luego de un diagnóstico, y no se observan avances, eh...esos niños son remitidos al equipo interdisciplinario llámese psicólogo, neurólogo luego ellos nos emiten un informe este...con las posibles causas y las recomendaciones que nosotros tenemos que seguir tanto el docente de aula especial, como aula regular y a su representantes.

Es interesante aquí el uso del término equipo interdisciplinario, y en realidad varias de estas docentes utilizaron este término, pues a través de las observaciones se pudo constatar que las instituciones educativas no contaban con otro tipo de personal (por ejemplo psicólogo) que pudiese servir de apoyo al proceso educativo de población con NEE.

Por su parte las docentes de aula regular tuvieron respuestas más variadas. Hubo docentes que también informaron de la necesidad de recurrir a otros profesionales. Sin embargo, un buen número de docentes de aula regular hicieron referencia a la docente de aula integrada como la persona que debe buscarle la solución a la situación e indicarle a la docente de aula regular las estrategias a seguir.

Este hallazgo indica que son las docentes de aula integrada las llamadas a realizar el contacto con los otros profesionales, lo cual se enmarca en las funciones que se le señalan a estos docentes como parte del funcionamiento de los servicios relacionados con el área de dificultades de aprendizaje (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Dirección de educación Especial, 2004).

Al profundizar un poco más sobre el trabajo en equipo, la escasez de otros tipos de profesionales en las instituciones pareció inclinar la respuesta de las docentes hacia el trabajo entre ellas, de allí que la mayoría informó que existía un verdadero trabajo de equipo entre la docente de aula regular

y la docente de aula integrada. La siguiente respuesta ilustra lo expuesto:

Docente de aula regular: Aquí en la institución sí, pero como no existe un orientador ni un psicólogo que ayude en cuanto al rendimiento y comportamiento del niño, pues, este...no puedo decir que en cuanto a ese rango de profesionales haya una relación en sí, pero en cuanto a los profesionales de la escuela sí los hay.

### **b.2. El Personal Directivo y el Trabajo en Equipo**

En lo referente a los directivos, al compararse las opiniones del personal de directores con las emitidas por las coordinadoras pedagógicas mostraron diferencias con respecto a la supervisión del personal docente de aula regular. Así una directora indicó:

No, no, no tan riguroso..., no tan riguroso, se hace, este..., una supervisión o un acompañamiento a estos docentes en el aula para ver cuáles son las técnicas y procedimientos que ellos utilizan, pero como te digo, el hecho de desconocer algunos, algunos componentes de lo que es la educación especial, pues tenemos, siento que tenemos fallas en ese aspecto de saber cuáles son específicas las herramientas que yo debo emplear en el salón de clase con este tipo de niños.

Y al referirse a la supervisión de los docentes de aula integrada sobre este aspecto, esta directora indicó: “No, este, no existe una supervisión sobre el método, supervisión como tal, no”.

Por su parte, la coordinadora pedagógica de esta institución señaló que sí se realizaba una supervisión sobre estos aspectos, tanto a los docentes de aula regular como a los docentes de aula integrada:

Este sí, se le hace supervisión a los docentes de aula regular que tienen educandos con necesidades educativas especiales, ya que éstos necesitan de una

atención individualizada, las técnicas, métodos y materiales ya que no pueden aplicar las mismas que al resto de los educandos.

Con respecto a la UPE (la Unidad Psicopedagógica), la directora de la institución escolar donde existe esta unidad expuso que esta subdirectora es la que se encarga de la supervisión de las técnicas, métodos y materiales de enseñanza que usan tanto el docente de aula regular como el docente de aula integrada para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos con NEE. Y señaló lo siguiente:

Bien, eh....aquí, pues eh..., la responsabilidad en cuanto a hacer el acompañamiento pedagógico, pues ha estado siempre con los coordinadores pedagógicos que ellos vienen a ser como las veces de un subdirector, ahora, actualmente, como tenemos la UPE, que apenas fue desde este año, de enero de este año, eh..., ha tomado las riendas de esta actividad la profesora (.....) como subdirectora, yo supongo que, conociendo su perfil, ella ha estado revisando todas estas estrategias, es muy minuciosa con su personal qué estrategias se le está llevando al niño al aula.

Cuando se le hizo las preguntas a la subdirectora de la UPE sobre la supervisión a la docente de aula regular sobre los aspectos relacionados con materiales, métodos y técnicas de enseñanza, la subdirectora informó lo siguiente:

Bueno, fíjate que pienso que ahí considero que hay una debilidad, sí considero que hay una debilidad, este.... A través de los proyectos yo he podido evidenciar, este, qué están haciendo, cómo lo están haciendo, qué tipo de recursos están usando, los he observado a los docentes de educación especial en las aulas especiales, este, en su día a día, pero de verdad, hasta hora, nos ha sido imposible, te lo digo, con sinceridad, este, el acompañamiento pedagógico o la supervisión que no es otra cosa, sí eso, en las aulas regulares, entonces, allí

hay un punto álgido que tenemos que también madurar en ello, pienso que sí es importante y lo he conversado ya con los docentes en las reuniones que hemos tenido.....

Como se observa, honestamente la subdirectora informó que la supervisión se había cumplido con las docentes de aula integral, pero no con las docentes de aula regular, aun y cuando reconocía su necesidad e importancia. Esta respuesta muestra que la directora ha delegado funciones, pero no hay un seguimiento de lo que están realizando los demás miembros del personal directivo.

Una de las funciones de los directivos, como ente que debe dirigir o liderar las actividades y políticas de la institución, es el establecimiento de lineamientos que orienten el trabajo en equipo o del grupo de profesionales que atienden a estos estudiantes. La variedad de posiciones se manifestó desde el personal que dijo hacerlo al comienzo de año, como aquél que planteó que no lo hacían, pues los estudiantes con “problemas graves” no continuaron en la institución:

Personal Directivo 1: Bueno, sí a comienzo de año, este... generalmente nos reunimos con la gente de aula integral, este... se hace un estudio ¿verdad?, de lo que hicimos el año pasado para corregir y luego planteamos una serie de lineamientos para las docentes con la finalidad de que ellos lo sigan, estas docentes, estas docentes igualmente cuando se le bajan los lineamientos, ellas emiten también, van a las aulas de clase y comienzan trabajar con los docentes, inmediatamente dándoles los lineamientos que la dirección del plantel les ha dado, ¿okey? Y esto con la finalidad de que se trabaje de la forma correcta, ¿okey?, mancomunadamente.

Personal Directivo 2: Bueno, pues realmente en la escuela no hay ahorita, no hay niños con dificultades graves porque los que habían se los llevaron, habían dos niños que tenían problemas de, ¿cómo es que se llama? de retraso y

esos se los llevaron porque no pudieron las maestras, no pudo atenderlos a ellos ¿ve?, pero este, la disposición existe y la orientación existe y para eso existe un reglamento y los docentes si llegan son atendidos, pero hasta hora los que habían dos casos que había, porque, realmente, ni los niños pudieron con esos niños, ni las maestras tampoco.

Al analizar estas expresiones se encuentran varios aspectos: en el primer caso (a) se establecen los lineamientos sobre la base de una revisión del año escolar anterior, es decir una evaluación, pero (b) se “bajan al personal docente” quienes lo deben seguir. Esto señala que, si bien hay intentos de flujo de información entre todo el personal, la estructura piramidal prevalece en la toma de decisiones.

En el segundo caso, en relación al otro personal directivo, su explicación del por qué no hay lineamientos apunta a los siguientes aspectos: (a) los lineamientos son para estudiantes con situaciones más complejas que las dificultades de aprendizaje y (b) es un ejemplo de no inclusión de estudiantes con compromiso cognitivo, pues ni docentes ni compañeros “pudieron” con estos estudiantes quienes al final se fueron de la institución.

En cuanto a las observaciones realizadas, se pudo constatar que no se llevaron a cabo reuniones conjuntas de los docentes regulares y los docentes de aula integrada con las coordinadoras pedagógicas y las directoras o directores para tratar la situación general de los niños y niñas con NEE. De igual manera, tampoco se observaron visitas de supervisión o de acompañamiento pedagógico a las docentes de aula regular y aula integrada por parte de las coordinadoras pedagógicas.

Desde el punto de vista teórico, Thomas y col. (2001) señalan que debido a que el personal directivo tiene la responsabilidad general de la unidad escolar deben delegar



funciones en los coordinadores de equipos. Y en el caso de las instituciones participantes en este estudio, esto lo señaló su personal directivo.

Sin embargo, la no concordancia entre información aportada por los diferentes miembros que conforman este equipo en las instituciones escolares, apunta hacia deficiencias de comunicación y de trabajo como equipo entre ellos.

### **b.3. Los Padres como parte del Equipo**

Pocas docentes, tanto de aula regular como de aula integrada, hicieron referencia a los padres o representantes. Y, las escasas veces que se mencionó la comunicación con los padres, se indicó que era función del docente de aula integrada realizar este contacto. En realidad esta este contacto se señala como parte de las actividades de los docentes del área de dificultades de aprendizaje (Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, 2004). Ahora bien, cuando se les exploró su opinión sobre la participación de los padres o representantes en el proceso de inclusión, la mayoría de los docentes coincidió en que el papel que juegan los padres en este proceso es fundamental, pues contribuyen de manera significativa a la superación de estos estudiantes. Interessantemente, mientras los pocos docentes de aula integrada que hicieron referencia a los padres no se expresaron negativamente sobre el apoyo de éstos a los educandos, los docentes de aula regular sí lo hicieron: Una de estas docentes expuso: “Los padres no juegan ningún papel porque dejan toda la responsabilidad a los docentes y no están pendientes de su representado”.

### **b.4. Formación para Trabajar en Equipo**

En relación a este tipo de formación, no ha sido frecuente entre los participantes en

este estudio. Varios señalaron, particularmente dentro del personal directivo, que lo han ido aprendiendo a través de su experiencia de trabajo:

No, yo, este... particularmente soy egresada en el área de este... Biología, de Educación Biología y de verdad a nosotros en ningún momento, pues nos dijeron como trabajar de manera integrada con otros docentes, eso se ha logrado a través de la práctica, a través del estudio, a través de la constancia ¿verdad?, y con los diferentes talleres que ha realizado el Ministerio de Educación en cuanto a los diseños curriculares, entonces gracias a eso, pues, nosotros hemos avanzado en esta parte de integración. (Directora)

Por su parte, la única docente de aula regular que indicó haber recibido esta formación, señaló las asignaturas de planificación, orientación educativa y sensibilización, en su formación de educación superior, como las materias que la formaron en trabajar en equipo:

Sí, sí recibí formación porque cuando vemos materias como planificación, orientación educativa y otras materias como sensibilización nos enseñan como compartir con otros docentes, es más, nos enseñan técnicas o estrategias de cómo planificar en conjunto con los docentes de aula integral u otras especialidades como educación para el trabajo y especialistas como deporte, teatro y danza.

Las opiniones dominantes en cuanto a la formación recibida para trabajar en equipo, sugieren que en éste se realiza bajo parámetros empíricos, pues la mayoría de los docentes manifestaron no haber recibido formación explícita en este ámbito.

En síntesis, en cuanto al trabajo en equipo (dominio b) para la mayoría de los informantes se está realizando un verdadero trabajo en equipo en sus instituciones escolares. Ahora bien, al realizar la triangulación (observaciones, entrevistas y teoría) se encuentra que se lleva a cabo el trabajo de

equipo multidisciplinario. Cada uno de los docentes (tanto el de aula regular como el de aula integrada) hacen sus evaluaciones y diagnósticos de manera separada, e igual pasa con el médico neurólogo, terapeuta de lenguaje, y/o psicólogo. Los docentes, sobre todo el de aula integrada, siguen las recomendaciones de estos últimos especialistas, en la mayoría de los casos, sin tener contacto directo con ellos. Si el estudiante con DA no avanza, es al docente de aula integrada al que se le responsabiliza con mayor énfasis sobre este resultado. Este docente es quien, además, debe mantener un mayor contacto y comunicación con los padres y representantes, quienes, si bien se les considera muy importante para el desarrollo escolar de los estudiantes con DA, se reúnen también de manera independiente con las docentes. Sin embargo, los docentes de aula regular son los que consideran que los padres o representantes no están colaborando para la atención de estos educandos.

En las instituciones educativas, las directoras y directores cumplen la función de “bajar los lineamientos” a su personal. La función de supervisión de materiales, recursos y técnicas para la educación especial se delega a las coordinadoras pedagógicas y a la subdirectora de la Unidad Psicoeducativa (UPE), en la institución educativa donde exista este servicio. Pero, no hay concordancia entre lo que opinan entre sí todos estos integrantes del personal directivo sobre cómo se realiza esta supervisión y el seguimiento a los docentes de aula regular y aula integrada. Esto muestra que no hay un flujo de información adecuada entre estos integrante del personal directivo.

Además de lo expuesto en el párrafo anterior, la escasez de reuniones de los docentes de aula regular y los de aula integrada de manera conjunta con un miembro o varios miembros del cuerpo directivo, así como la poca realización de acompañamientos

pedagógicos, pueden ser aspectos que estén afectando la comunicación entre todos estos diversos profesionales que tienen que ver con la escolarización de los niños y niñas con DA.

Y como último aspecto en relación a este dominio, se encontró que la formación para trabajar en equipo ha sido escasa o nula, y esto puede estar incidiendo para que se produzca lo que se describe en párrafos anteriores, es decir, un trabajo docente que se desarrolla de manera independiente y desarticulado para lograr la inclusión e integración de los estudiantes con DA a las aulas regulares.

Finalmente, todos los aspectos anteriormente señalados permiten formular algunas presunciones en cuanto a los posibles modelos que parecen estar permeando la práctica pedagógica e incidiendo en la forma de trabajo de los docentes. Sobre la base de la conceptualización y aplicación de los modelos de atención que se han planteado en Venezuela, se percibe un trabajo docente orientado por la combinación de los modelos médico-psiquiátrico o clínico (Armas, 1986; Ballester, 2003) y el modelo psicopedagógico (o pedagógico de acuerdo con la clasificación Ballester). Así, como una característica fundamental del modelo psicopedagógico aparece la identificación de la necesidad educativa especial por parte del docente de aula regular y son los docentes (tanto de aula regular como integrada) los que tienen la principal función de atención educativa, por el otro lado, cuando no se logra el “avance” de los niños y niñas con NEE en el proceso educativo, no sólo el psicólogo, sino el personal médico (por ejemplo, neurólogo) asume un papel crucial en las recomendaciones para los educandos (modelo (médico-clínico). Igualmente, no se trabaja utilizando un modelo de trabajo de equipo interdisciplinario como lo establece el modelo psicopedagógico, sino el equipo

multidisciplinario, característico del modelo médico-psiquiátrico.

### **Conclusiones**

El propósito de esta investigación fue describir el trabajo que realizan los docentes de aula regular y los docentes de aula integrada en instituciones educativas (Educación Básica, Nivel Primaria) ubicadas en el municipio Trujillo, estado Trujillo, sobre la base de la colaboración y trabajo en equipo que realizan para lograr la integración e inclusión de los estudiantes con NEE (o diversidad funcional), particularmente aquellos con dificultades de aprendizaje (DA), a los ambientes escolares regulares.

Si bien los docentes expresan que están cooperando entre sí, los elementos aquí encontrados muestran un panorama precario en cuanto a la colaboración entre los docentes. Aunado a esta situación, este personal no considera la colaboración un elemento importante para el éxito de la inclusión de los estudiantes con NEE. Y cuando se va al aspecto institucional, concretamente el apoyo del personal directivo, la opinión de los docentes, sobretodo los docentes de aula regular, es que no realizan algún apoyo a este estilo de interacción.

Lo obtenido en esta investigación obliga a continuar con estudios sobre la colaboración entre estos docentes como componente de su trabajo para la integración e inclusión de sus estudiantes con DA. En este sentido, anteriormente, un documento del Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial (1997) señalaba la falta de información y la resistencia al cambio como posibles factores que estaban incidiendo en el trabajo cooperativo entre estos docentes, el cual es un elemento fundamental del modelo psicopedagógico, modelo ya propuesto para el país en dicho período. En el estado Trujillo, futuras investigaciones sobre la colaboración

entre estos docentes podrían hacer referencia a estos puntos, así como explicar nuevos aspectos que permitan conocer aún más la relación entre ellos e inclusive como ésta se expresa en la dinámica de la integración de los estudiantes con DA al sistema educativo general.

En relación al trabajo en equipo, el tipo de trabajo multidisciplinario, el cual se describió en este estudio como consecuencia de los hallazgos encontrados, no es el que corresponde a un proceso donde se busca la integración e inclusión de estudiantes con NEE, especialmente con DA. El trabajo de equipo tiene que ser, por lo menos, interdisciplinario (Ballester, 2003, Friend y Cook, 2007). Aquí, también surgen varios temas que podrían ser objeto de investigaciones posteriores: (a) cómo se perciben los docentes ante los profesionales de la medicina y (b) cómo se perciben los padres y representantes ante los docentes y los médicos.

Finalmente, lo obtenido en este estudio permite sugerir que en cuanto al trabajo entre el docente de aula integrada y el docente de aula regular, en el municipio Trujillo, se “permean” y combinan componentes tanto del modelo médico-psiquiátrico (o clínico) como del modelo psicopedagógico de la educación especial en su labor para la integración e inclusión de los niños y niñas con DA. En este sentido, hay que realizar más investigaciones sobre el trabajo entre estos docentes en el estado Trujillo para conocer cómo se está presentando y, sobre la base de estos estudios, comprender las implicaciones que esto tiene para el establecimiento de políticas educativas sobre bases reales, concretamente en relación al modelo educativo integral propuesto actualmente para el país.

## Referencias bibliográficas

- Armas A., S. Modelos de atención. En Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Educación Especial. Caracas: Autor. 1986, p. 59 -61.
- Ballester B., M. Curso: Educación Especial y Modelo Integral en Dificultades de Aprendizaje. Universidad Nacional Abierta, Vice-Rectorado Académico, Extensión Universitaria, Educación Continua. s.l. 2003, 183 p.
- Briceño, Y. Formación del docente regular de educación inicial para la integración de población infantil con necesidades educativas especiales: Municipio Pampanito, Edo. Trujillo. Trabajo de grado para licenciatura. Trujillo (Venezuela): Universidad de los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel. 2005, 87 p.
- Corporación Síndrome de Bogotá. La importancia de los docentes en el proceso de integración: Propuesta de la Corporación Síndrome de Down de Colombia. *Avances Síndrome de Down*. 2001, 11(2). Consultado en Julio 24, 2009. Disponible en: [http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com\\_content&task=view&id=618&Itemid=421&limit=1&limitstart=1](http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com_content&task=view&id=618&Itemid=421&limit=1&limitstart=1)
- Friend, M. y Cook, L. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Quinta Edición. Boston: Pearson. 2007, 394 p.
- Idol, L. Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*. 1997, 30 (4): 384-394.
- Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Educación Especial. Caracas: Autor. 1986, 277 p.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book. 1989, 257 p.
- Méndez, M. Conceptualización y modelos de atención de la educación especial en Venezuela. *Ágora-Trujillo*. 2008, 21: 91-108.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. Conceptualización y política del modelo de atención educativa integral para los educandos con dificultades de aprendizaje. Área Dificultades de Aprendizaje. Caracas: Autor. 1997, 33 p.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Viceministerio de Asuntos Educativos, Dirección General de Niveles y Modalidades, Dirección de Educación Especial. Orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los servicios del área de Dificultades de Aprendizaje. Caracas: Autor. 2004, 39 p.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. Lineamientos para la Reorganización de la Modalidad de Educación Especial a nivel nacional en miras de una Educación Especial sin Barreras. Jornada Informativa dirigida al personal Directivo de la Modalidad de Educación Especial. Acarigua. Portuguesa: Autor. 2012, 12 p.

- O'Hanlon, C. Inclusión educacional como investigación-acción Un discurso interpretativo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2009, 187 p.
- Paula Pérez, I. Educación especial: Técnicas de intervención. Madrid: McGraw Hill. 2003, 433 p.
- Rojas de Escalona, B. Investigación cualitativa: Fundamentos y praxis. Segunda Edición. Caracas: FEDUPEL. 2007, 196 p.
- Sandin, M. P. Investigación cualitativa en educación. Madrid: McGraw Hill. 2003, 258 p.
- Spradley, J.P. Participant observation. New York. 1980, 247 p.
- Thomas, C. C., Correa, V. I. y Morsink, C. V. Interactive teaming: Enhancing programs for students with special needs. Tercera Edición. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. 2001, 482 p.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A.I., y Malgeri, C. Instilling collaboration for inclusive schooling as a way of doing business in public schools. Remedial and Special Education. 1996, 17(3):169-181.
- Wood, J. W. (2002). Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings. 2002, 686 p.