

El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial

Interdisciplinary work. Supportive teacher reflections about its functionality in the special education services

Trabalho interdisciplinar. Reflexões do professor sobre sua funcionalidade em serviços de educação especial

Roberto Gutiérrez Rivera

Escuela Normal de Educación Especial, Oaxaca, México

rgrivera19@hotmail.com

R. Edgar Gómez Bonilla

Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla,

México

gbonillaedgar@yahoo.com.mx

Resumen

El presente artículo tiene como propósito presentar las condiciones académicas e institucionales con las que el Licenciado en Educación Especial desarrolla la práctica docente en el nivel de Educación Especial; al respecto, se analiza el funcionamiento del trabajo interdisciplinario en la atención de alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS) y que son atendidos en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). El enfoque metodológico es cualitativo, basado en un diseño fenomenológico y de estudio de casos, los cuales permiten interpretar los significados que le asignan los profesores al trabajo interdisciplinario, basados en el componente pedagógico-didáctico de la categoría de investigación: la práctica docente. Se utiliza como referente de estudio a los docentes egresados de la Escuela Normal de

Educación Especial, quienes se ubican en tres contextos educativos del Estado de Oaxaca, México.

Los resultados obtenidos puntualizan la relevancia del trabajo interdisciplinario para asegurar la atención de alumnos con discapacidad, como un ejercicio inherente a la práctica profesional para la atención de la diversidad desde el nivel de Educación Especial.

Palabras clave: trabajo interdisciplinario, profesor de apoyo, Educación Especial, Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social, BAPS, discapacidad.

Abstract

The purpose of this article is to present the academic and institutional conditions within the Special Education Graduate develops the teaching practicum in the special education level; in that respect, the functioning of the interdisciplinary work is analyzed in the attention of students who face Barriers for Learning and Social Participation (BLSP) and who are attended by the Support Service Unit to the Regular School (USAER). The methodological approach is qualitative, based on a phenomenological approach and case study, which allow interpreting the meanings assigned by the teachers to the interdisciplinary work, based on the pedagogical-didactic component from the research category. Teaching practicum, is used as a study reference for teachers who graduated from the Special Education Normal School, who are located within three educational contexts in the State of Oaxaca, Mexico.

The findings obtained point out the interdisciplinary work relevance, to assure the attention to disable students, as an inherent exercise to the professional practicum in the attention to the diversity from the special education level.

Key words: Interdisciplinary work, supportive teacher, special education, Barriers for Learning and Social Participation, disability.

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar as condições acadêmicas e institucionais com as quais o curso de Educação Especial desenvolve a prática docente no nível de Educação Especial; A este respeito, analisa-se o trabalho de trabalho interdisciplinar no atendimento de alunos que enfrentam barreiras à aprendizagem e participação social (BAPS) e que são atendidos na Unidade de Apoio da Escola Regular (USAER). A abordagem metodológica é qualitativa, baseada em um projeto fenomenológico e estudo de caso, que permite interpretar os significados que os professores atribuem ao trabalho interdisciplinar, com base no componente pedagógico-didático da categoria de pesquisa: a prática docente. É usado como referência de estudo aos professores graduados da Escola Normal de Educação Especial, que estão localizados em três contextos educacionais do Estado de Oaxaca, no México.

Os resultados obtidos apontam a relevância do trabalho interdisciplinar para garantir o atendimento de alunos com deficiência, como um exercício inerente à prática profissional para a atenção da diversidade do nível de Educação Especial.

Palavras-chave: trabalho interdisciplinar, professor de apoio, educação especial, barreiras à aprendizagem e participação social, BAPS, deficiência.

Fecha Recepción: Febrero 2017

Fecha Aceptación: Junio 2017

Introducción

El Servicio de Educación Especial asume como función académica la promoción de la equidad e igualdad de “oportunidades de aprendizaje” (SEP, 2006, p.41) u “oportunidades equivalentes” (López, 2011, p.38) en el escenario de la diversidad escolar, mediante orientaciones educativas que permiten a los docentes favorecer la inclusión educativa de los grupos minoritarios, en especial de aquellos que enfrentan las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS). En este sentido, como nivel educativo, cobra relevancia la tarea que desempeñan en la educación básica para identificar las debilidades académicas en

la atención de esta población estudiantil los docentes de la escuela regular, profesionales que se caracterizan por desplegar modelos de enseñanza homogéneas acordes a un determinado tipo de individuo (González, 2008, p.86). Estos modelos de enseñanza son implementados en la práctica a través del empleo de metodologías centradas más en el docente que en las características de los educandos; estrategias didácticas grupales que no consideran las competencias curriculares ni los estilos de aprendizaje de los alumnos, ignoran las variables presentes en el entorno educativo que facilitan u obstaculizan el aprendizaje de la diversidad, etcétera. Estos son factores que reflejan el fomento de un trabajo académico aislado que poco responde a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas que enfrentan BAPS, lo que acrecienta las desigualdades educativas (Booth y Ainscow, 2000, p.5; Ainscow, 2011) en función de la atención pedagógica que proporcionan a la comunidad escolar por “excluir e ignorar a todos aquellos alumnos que no caben en los moldes homogéneos de la normalidad” (Boggino y de la Vega, 2007, p.18).

Estas desigualdades formativas demandan incorporar a otros especialistas que fortalezcan la fragmentación del saber que se genera en la atención de casos interdisciplinarios, especificando que esta especialización, por sí sola, escasamente responde a las problemáticas complejas presentes en una escuela, de ahí la necesidad de conocer ¿cómo se está efectuando el trabajo interdisciplinario en los servicios de Educación Especial?, interrogante que arroja datos cuyo análisis determina el diagnóstico respectivo, y ayuda a establecer gestiones de mejora con base en el establecimiento de metas comunes, consensuadas por todos los actores, que aseguren los cambios promovidos en el plano institucional.

El panorama que se presenta abre la posibilidad de analizar, criticar, reflexionar y argumentar acerca de los resultados emanados de los contextos investigados en la lógica de promover un cambio de perspectiva en del trabajo interdisciplinario, traducido en una organización con misión y visión común, que redunde en el beneficio de la diversidad y no sólo de las personas con discapacidad.

El equipo interdisciplinario, marco de acción en la atención de alumnos con discapacidad

Un equipo interdisciplinario se conforma por un grupo de profesionales enfocados al estudio de un objeto de conocimiento desde diversas disciplinas formativas, que demandan su articulación en la lógica de asesorar el diseño, la implementación y la evaluación de los procesos de intervención, como respuesta inmediata a las problemáticas y/o demandas existentes en el contexto educativo, considerando que son “personas y subsistemas que interactúan entre ellos, se influyen mutuamente y, a la vez, reciben influencias y soportan presiones de otros sistemas con los que se relacionan” (Huguet, 2014, p.29). En esta sintonía, el conocimiento de un objeto se efectúa a través de la colaboración de varias disciplinas que aportan sus saberes e interactúan en torno a situaciones problemáticas comunes para analizarlas, comprenderlas y encontrar soluciones factibles que “respondan adecuadamente a las necesidades educativas planteadas por la realidad social y cultural” (Jiménez y Vilá, 1999, p.67) con fines de minimizar su impacto. El objetivo común que guía y orienta el trabajo interdisciplinario radica en eliminar las BAPS que enfrentan los educandos y que son condicionantes que dificultan su inclusión en el ámbito educativo, coincidiendo con González en la lógica de asumir “una responsabilidad colectiva con la realidad social, personal y escolar de todos sus estudiantes para comprender que la lucha contra la exclusión es tarea conjunta de profesores y profesionales y una prioridad del centro escolar” (González, 2008, p.88).

La comunicación asertiva, así como la organización del trabajo interdisciplinario exige cambios de actitud personal, demanda actos de nobleza y humildad académica en el acto de admitir las limitaciones profesionales, de escuchar y aceptar otras voces, sugerencias y recomendaciones frente a la complejidad de la situación que se atiende. En concreto, cuando se recomienda diversificar la enseñanza que fortalezca los aprendizajes del alumnado en general, propuesta que conlleva generar acciones que le permiten poseer, a cada participante, una mirada holística en torno al estudio de casos interdisciplinarios en Educación Especial.

Desde este posicionamiento resulta viable problematizar por qué se habla de casos interdisciplinarios a diferencia del estudio de casos aislados, en este sentido, un caso aislado

se investiga, analiza, discute y propone, a nivel de disciplina, esto es, desde la mirada unidireccional del profesionalista. En el caso interdisciplinario se diseñan acciones conjuntas regidas por un objetivo común, basado en la interacción entre pares, en el que cada experto vierte sus saberes disciplinares pero también “aprovecha la experiencia y conocimiento de cada uno al compartir tareas y brindarse apoyo mutuo” (Booth y Ainscow, 2000, p.44) propiciando que cada profesional logre “emitir conocimientos pedagógicos que pueden contribuir a mejorar la práctica de los docentes” (Bolívar, 2002).

El referente básico para el trabajo interdisciplinario, son los datos obtenidos de la evaluación psicopedagógica, instrumento en el que se especifican logros, obstáculos, sugerencias y recomendaciones a partir de las áreas de oportunidades y/o equivalentes que se concretan en el diseño de la intervención psicopedagógica, fase en la que se determinan los niveles de apoyo para cada disciplina acorde a las posibilidades reales del caso ajustándolo a su contexto, para implementar conocimientos académicos y científicos que sean de utilidad en la vida cotidiana.

Asimismo, requiere fortalecer el *aprendizaje experiencial* de las y los niños que enfrentan BAPS, a partir de asistir su inclusión en el ámbito académico y social, acción factible de ser evaluada de forma colectiva, incorporando indicadores claros y precisos que garanticen la viabilidad y pertinencia de las propuestas consumadas, determinando a su vez el nivel de participación y el compromiso asumido por cada experto, congruente a lo que Guevara puntualiza como la tarea de “evaluar y detectar factores de riesgo ambiental, determinados por condiciones de marginación” (Guevara, 2012, p.961).

La atención de casos desde un enfoque interdisciplinario pretende erradicar las ficciones existentes en el campo de la Educación Especial, en específico cuando se dice que el diagnóstico, la atención y la evaluación de las personas con discapacidad es competencia exclusiva de los especialistas en este campo disciplinario, y que es ajeno o distante a la práctica docente del profesor de aula regular.

Hay que prestar atención sobre su operatividad en el abordaje de los problemas escolares o de inclusión educativa, que supone, además de cuestionar estas ficciones, construir las bases epistemológicas, filosóficas, y las políticas educativas que permitirán erradicar estos y otros mitos presentes en cada institución educativa. Por lo tanto, un equipo de esta naturaleza tiene la enmienda de establecer objetivos comunes que guíen y orienten su organización a definir acciones para precisar la problemática central, determinar la amplitud y profundidad del estudio, priorizar objetivos, delimitar las funciones de los participantes con base en su disciplina formativa, y plantear estrategias que coadyuven a instaurar “redes de relaciones, de influencia mutua y de trabajo entre las personas y los subsistemas (...) que favorezcan un cambio en la cultura de los docentes y la comunidad, un proceso que estimule la creatividad y la colaboración entre los agentes educativos implicados” (Huguet, 2014, p.29), basado todo en la toma de decisiones comunes y consensuadas.

La *intencionalidad* radica en fortalecer y mejorar la función del equipo interdisciplinario en las escuelas de educación básica, espacio en donde se discuten los acuerdos y las diferencias de opinión, con base en una crítica constructiva que garantice definir los cambios o mejoras, respetando las posturas profesionales, aceptando los propios límites, así como reconociendo el progresivo aprendizaje que se genera a partir de la dinámica específica en la atención de casos.

El enfoque interdisciplinario demanda precisar el sentido ético, coincidente con la tarea de superar las barreras generadas por problemas en la comunicación y el hermetismo de los profesionales para emitir sus observaciones; se reclama establecer ambientes de cordialidad y confianza que permitan la manifestación de las voces de todos los participantes, guardando respeto en sus comentarios, adoptando actitudes de humildad acerca de las posturas académicas tomadas por los participantes.

En esencia, habría que reconocer que algunos factores que inciden en el trabajo interdisciplinario están vinculados a tradiciones pedagógicas institucionales —modelos de enseñanza, adopción de enfoques psicológicos, etc.—, a la cultura escolar arraigada a grupos de poder que condicionan la práctica docente en la atención de alumnos que enfrentan

BAPS, así como a factores inherentes a la preparación profesional, el *autodidactismo* académico, y el acopio teórico de la información, entre otros.

Metodología

Diseño de la investigación

La investigación es de naturaleza cualitativa, se basa en el diseño fenomenológico que se apoya en el estudio de casos como un medio para el “descubrimiento y desarrollo de proposiciones empíricas de carácter más general que el caso mismo” (Gundermann Kroll, pp.254-255), que facilite obtener algo diferente, más allá de la comprensión de ciertas experiencias o conocimientos (Stake, 2010, p.17). Un estudio enfocado a describir, analizar e interpretar cómo funciona el trabajo interdisciplinario en la atención de alumnos de educación básica que enfrentan BAPS y que son atendidos en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Generado de este modo, una investigación más amplia cuya tarea radica en presentar las condiciones académicas e institucionales en las cuales se desarrolla la práctica docente en el nivel de Educación Especial, para recuperar “la comprensión personal, los motivos, valores y circunstancias que subyacen en las acciones humanas” (Pérez Serrano, 2007, p.28).

Sujetos

En total participaron 20 profesores, de los cuales cinco pertenecen al área intelectual, y 15 son del área auditiva y de lenguaje. El grupo de sujetos se integró con 18 mujeres y dos hombres. Un quinto de los participantes registran que cuentan con un año de servicio docente, y los demás oscilan entre dos y seis años de experiencia profesional. Como grupo de discusión se les planteó la pregunta central: ¿cuál es el funcionamiento del trabajo interdisciplinario en los servicios de Educación Especial?.

Instrumentos

Se diseñó una guía de discusión, instrumento que actuó como orientador temático y listó las preguntas centrales que favorecieron la interacción y debate grupal. Acción que demandó dos habilidades fundamentales en la coordinación de los grupos: primero generar una interacción activa y dinámica, capaz de recuperar la mayor cantidad de información, al propiciar la expresión de todas las voces, permitiendo reconstruir los escenarios de difícil accesibilidad, y segundo garantizar el análisis, la crítica y la argumentación con base en el diálogo constructivo entre los participantes.

Los grupos de discusión se estructuraron bajo los siguientes criterios: las características profesionales de los participantes; la disposición académica de aportación *experiencial*; la interacción dinámica entre pares; y la adscripción en una zona escolar. Se conformaron tres grupos de discusión: uno en la ciudad de Oaxaca con cuatro participantes, el segundo en Ixtlán de Juárez con diez docentes y el último contó con la colaboración seis profesores con sede en la Crucecita, Huatulco, Oaxaca. El trabajo de campo se ejecutó entre los meses de marzo a mayo de 2015.

El grupo de discusión como técnica de investigación exigió crear el escenario de análisis, crítica y discusión entre los participantes a partir de una interrogante central y controlar las situaciones presentes con base en los argumentos emitidos. Para ello, se establecieron los siguientes momentos: establecer el marco conceptual del grupo de discusión; elaboración de la guía de discusión; análisis y codificación del discurso producido; y conformación del grupo de discusión.

Procedimientos

A nivel metodológico, la primera acción consistió en aclarar la idea de investigación, concretándose al plantear la problemática educativa, ejercicio viable que permitió establecer un balance teórico-contextual, de tal forma que la revisión de la literatura aportó soportes teóricos acerca del tema y, posteriormente, valorar la manifestación de la situación en la realidad estudiada, de tal forma que se plantearon las preguntas de investigación así como los objetivos: general y particulares. Las precisiones del proceso de investigación se

establecieron en el diseño metodológico, en el que se determinaron los sujetos y contextos a estudiar, procesos de codificación e interpretación de los resultados para arribar a las conclusiones.

Se valoraron las técnicas e instrumentos viables y factibles aplicables al trabajo de campo, lo que determinó el empleo del grupo de discusión con la elaboración de la guía respectiva. El grupo de discusión admitió conocer aspectos comunes que prevalecen y condicionan la idiosincrasia de los individuos al convivir e interactuar en un ámbito predeterminado en el que convergen cotidianamente. En este proceso se extraen las experiencias *significantes* que para efectos de la investigación tienen el propósito de analizar, comprender, explicar y argumentar su actuar, basados en la construcción de significados y emisión de discursos o voces singulares que alimentan el debate grupal, arribando a consensos o disensos plurales.

Los datos obtenidos del grupo de discusión se trabajaron a partir del siguiente proceso de codificación de la información: el uso de software; la conformación de redes semánticas; y la triangulación de la información. El programa *Atlas ti* fue la herramienta digital que permitió, describir, analizar, comparar y explorar el discurso emitido por cada profesor, así como, la generalidad de los grupos participantes, se codificaron las posturas expuestas por los sujetos *informantes* a través de la construcción e interpretación de la red semántica. La red semántica de trabajo interdisciplinario es inherente al componente pedagógico didáctico de la categoría práctica docente.

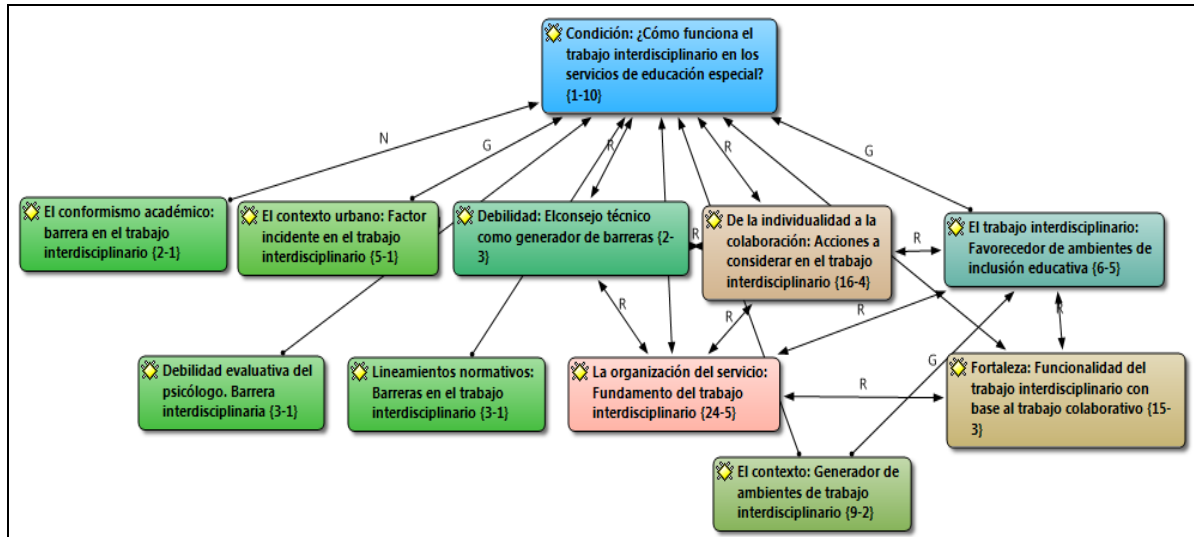
Los códigos se establecieron auxiliándose de la pregunta central. El enfoque inductivo de la investigación posibilitó crear nuevos códigos pero de forma abierta, sustentado en la teoría fundamentada, lo que admitió el análisis y la codificación de los datos. De *Atlas ti* se extrajeron la lista de códigos semánticos, la lista de citas obtenidas, la representación gráfica que sistematiza la red semántica y los grados de vinculación entre los códigos, así como, los grupos de familia a través de tablas de concurrencia, mismos que al ser analizados e interpretados facilitan la elaboración de conclusiones acerca del tópico estudiado.

Se triangularon los datos obtenidos de cada participante en los tres ámbitos de estudio, al respecto, Barbour establece que se debe hacer “partiendo de puntos o ideas fijas que funcionan como referencia conllevando al establecimiento de jerarquía de datos” (Barbour, 2014, p.76), de tal forma que se buscó corroborar los resultados analizando la misma temática desde diversos contextos, identificando discrepancias y coincidencias, con el propósito de evaluar los resultados.

Análisis y Resultados

La investigación refleja que la mayor densidad de los códigos interrelacionados acerca del funcionamiento del trabajo interdisciplinario en los servicios de la USAER, recae en la implementación de la colaboración de los actores. Se reconoce que la organización de la USAER está sustentada por esta estrategia y que favorece la conformación de ambientes que promueven la inclusión educativa de la diversidad. El trabajo interdisciplinario es trascendental para el ejercicio de la práctica docente porque coadyuva en la eliminación de las BAPS que enfrentan los alumnos con discapacidad, su funcionalidad (Figura 1) está determinada por múltiples factores tales como: la disponibilidad personal y profesional de los profesores en tiempos; erradicar prácticas individualistas a partir de involucrarse de forma activa en el trabajo en colectivo; y compartir experiencias y conocimientos en conjunto que fortalezcan al alumno a nivel individual y grupal, etcétera.

Figura 1. La funcionalidad del trabajo interdisciplinario en los servicios de Educación Especial (Red semántica).



Fuente: elaboración propia a partir de la codificación de datos en *Atlas ti*.

El trabajo interdisciplinario favorece en los servicios de Educación Especial:

1. Mejora los procesos de atención con equidad, que combate la exclusión de los alumnos en situaciones de riesgo, acorde a modelos pedagógicos que fomenten “no solo la igualdad de oportunidades sino la igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir, hablamos de oportunidades equivalentes” (López, 2011, p.39).
2. Fomenta la inclusión de los grupos minoritarios.
3. Diversifica la práctica docente que se concreta en el aula, lo que contribuye a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; dicha práctica “tiene que ser comunicada, intercambiada y compartida con el resto de compañeros y compañeras” (Bolívar, 2002).
4. Fortalece la función social asignada a la escuela. En esta tónica, mejora el trabajo académico de las áreas existentes en Educación Especial —de apoyo pedagógico, comunicación, psicología y trabajo social, etc.—, aunque se encuentra que presenta cierta debilidad puesto que se practica solo en determinadas fechas escolares —inicio y cierre del ciclo escolar—, aunado a que esta actividad académica está supeditada a la

existencia de casos interdisciplinarios que deben atenderse en cada escuela, principalmente en aquellos alumnos que presentan una discapacidad —intelectual, trastorno del desarrollo, múltiple, etcétera—.

El trabajo interdisciplinario erradica comentarios negativos o equivocados por parte del docente de aula regular hacia el profesor de Educación Especial: “es que se la pasan platicando”, “no hacen nada”, “quién sabe qué hacen ahí metidas”, etc., expectativas que reflejan el desconocimiento acerca de las actividades académicas que desarrollan cotidianamente y forman parte de su quehacer docente, que en esencia es generado por resistirse a participar en las actividades que efectúan en forma conjunta como equipo interdisciplinario los profesores de la USAER. Los profesores de apoyo, en cambio, justifican sus acciones argumentando que los docentes del aula regular “no saben que nos estamos poniendo de acuerdo, no saben que estamos analizando el caso y por eso tomamos esa decisión”, manifestaciones que se consideran asequibles y permiten hacer el trabajo únicamente desde la perspectiva del profesor de Educación Especial, razón por la cual se cree pertinente incorporar al docente de aula regular desde el inicio del ciclo escolar con base en una agenda de trabajo.

«[...] lo viví igual en la sierra, en región en CAM (Centro de Atención Múltiple), porque está ahí el equipo interdisciplinario, el psicólogo, el de lenguaje, están en ese mismo centro de trabajo, mientras que en USAER, una vez a la semana llegará y si esa vez hubo suspensión, ¡ya no la viste! Entonces, si realmente se hicieran las reuniones de Consejo Técnico [...] para analizar los casos o estar viendo esos estudios de caso, ¡no se da! [...] se van a algo más administrativo» Ma40I.*

«[...] el trabajo como un todo tendría que ser más fácil en un CAM siendo que el personal está allí de tiempo completo prácticamente, sin embargo, por ejemplo, las entrevistas sólo lo hace psicología y pasa el informe y pues

* Se emplea la siguiente nomenclatura: Ma= Maestra, Mo= Maestro; 1, 2, 3 o n... para referirse al número asignado a cada docente para su identificación personal en cada grupo de discusión; O= Oaxaca, I= Primer grupo de discusión; X= Ixtlán, II= Segundo grupo de discusión; H= Huatulco, III= Tercer grupo de discusión.

incluso con la evaluación de cierta documentación de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) [...]» Ma4XII.

«Me pareció muy bueno el trabajo que se realizó al inicio del ciclo escolar porque se hizo una calendarización acerca de la elaboración y actualizaciones de las EPP (Evaluación Psicopedagógica), donde no solamente intervenimos como servicio de USAER sino también se invitó al maestro de grupo y al director de la primaria, entonces fue un trabajo que aunque nos llevó tiempo pero considero que se valoró, sobre todo porque dimos a conocer a los maestros de primaria qué es lo que se está haciendo, por qué nos encerramos dos o tres horas en un salón a realizar una EPP y ahora vieron qué tanta información se obtiene y para qué es funcional, para qué nos sirve, considero que ahí también realizamos un trabajo en conjunto porque para que el maestro de grupo pudiera estar presente en la elaboración de las EPP, pues alguien más del equipo cubría el grupo, alguien que no participara e incluso me tocó ir [...]» Ma1HIII.

Emprender un trabajo coordinado entre los docentes de ambos niveles educativos descarta estar contextualizando, en forma individual y por separado, al profesor titular del grupo sobre los resultados obtenidos en los procesos de evaluación de los casos canalizados en el aula de apoyo. A raíz de que no se involucran en estos procesos, tan sólo son receptores de información, ajenos a la determinación de cómo intervenir a nivel grupal y/o individual con los casos interdisciplinarios que acuerdan atender. Se requiere modificar “las estructuras y las estrategias de comunicación y relación para favorecer la construcción de una cultura compartida, un sentimiento de pertenencia y la necesaria autoestima para plantearse retos en la actividad educativa cotidiana” (Huguet, 2014, p.31).

«[...] teníamos que buscar al maestro de grupo para darle a conocer lo que habíamos hecho y no era tan enriquecedor porque al final de cuentas el que tiene más tiempo o el que trabaja directamente con el alumno es el maestro de grupo, y también por ejemplo a mí me tocó hacer con el maestro [...] cosas que yo no había observado, que no había notado, que desde mi

*perspectiva no lo miraba de esa manera y él que ya tenía días, semanas trabajando con la alumna tenía otra percepción y sus opiniones fueron muy enriquecedoras para la elaboración del trabajo, también es algo que aprenden a valorar y ya ven a ese documento, la EPP no sólo como un documento que se les lleva para firmar sino que es parte de ellos» **MaIHHI**.*

*«[...] los maestros de aula regular no se involucran en las evaluaciones psicopedagógicas ni en las propuestas curriculares adaptadas, estos formatos lo hacen más los maestros de la USAER, [...] no hay un análisis, también siento que los maestros tienen una mala idea de lo que es una USAER, [...] en cuestión a la canalización, a veces, porque un niño no sabe leer van y lo dejan, te dicen aquí está este niño que no sabe leer, no sabe escribir, pero no creo que sepan que la USAER atiende a niños con discapacidad [...]» **MaIXII**.*

«[...] es muy difícil hacer que todos intervengan, se nos delega mucho la responsabilidad de ser nosotros quien nos corresponde hacer la tarea de diagnosticar al niño en conjunto con psicología, lenguaje y apoyo, pero a veces los padres no se involucran tanto —ahí te dejo a mi hijo a ver cómo le haces—, los maestros de grupo esperan que uno les de sugerencias y a veces ni siquiera los aplica, lo que uno dice haber la problemática del niño consiste en esto, usted puede hacer esto e incluso si se las entregas por escrito no lo hacen, no se involucran del todo, obviamente no son todos pero la gran mayoría sí, te delegan a ti como maestra de Educación Especial la responsabilidad de sacar al niño adelante [...] se supone que es un alumno en común, [...] es un trabajo que se debería hacer en conjunto pero que no se hace, [...] depende mucho de nosotras hasta qué grado involucramos a los padres, [...] a los maestros, [...] es algo que se tiene que ir trabajando poco a poco, [...] pero sí es bastante difícil involucrarnos todos porque nos delegamos responsabilidades e incluso decimos que el maestro de ese grupo no le hace caso al alumno, o que ni siquiera la maestra de Educación

Especial viene a trabajar con mi grupo, es que el papá ni siquiera le pone atención, nadie asume la responsabilidad que le compete, entonces realmente "trabajo" como un todo difícilmente se da e incluso puedo o me atrevo a decir que no se da» Ma8XII.

La realidad refleja que los servicios de Educación Especial se enfocan a cimentar las bases para una cultura de gestión pedagógica centrada en favorecer el aprendizaje individualizado de los alumnos, basado en sus potencialidades cognitivas, enfrentando como barrera “apoyar y posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos, *porque requiere* el compromiso y colaboración del conjunto de los miembros de la escuela” [Cursivas añadidas] (González, 2008, p.87).

Esta es una propuesta que se fortalecería si naciera desde la perspectiva institucional, con base en la construcción colectiva de un Proyecto Curricular de Centro, que consideraría el intercambio de experiencias e implementaría estrategias de mejora basado en la toma de decisiones compartidas, en esencia, habría que “promover un cambio de actitud ante el desarrollo de acciones de atención a la población integrada en un marco de trabajo colaborativo, de corresponsabilidad y compromiso, ofreciendo una respuesta educativa pertinente” (SEP, 2006, p.42) entre los diversos actores de ambos niveles educativos. Se exige impulsar propuestas basadas en la gestión pedagógica, capaz de retomar como eje de análisis y reflexión, la transformación desde la escuela, consolidando el trabajo interdisciplinario y la colectividad del trabajo docente como temas de interés común.

«[...] llegamos a la conclusión de que íbamos a ir juntos, el mismo día, el psicólogo, la trabajadora social, el director porque también tendría que estar presente en la elaboración de la EPP, de la PCA y comunicación y lenguaje, entonces ahora vamos un día a cada escuela, juntos como equipo y sobre todo al inicio del ciclo escolar calendarizamos, tres días para tal escuela, [...] y nos sentamos a hacer y actualizar la EPP, hacer la PCA todos en conjunto y vemos la manera, el lugar se presta y las distancias se prestan para que esté presente el maestro de grupo y algún otro integrante del equipo esté cubriendo su grupo» Ma2HIII.

*«[...] saben que tenemos que suspender tres días, no importa porque vamos a trabajar el análisis de casos y nos sentamos a trabajarlo, porque vale más la base que ir a lo mejor a cubrir o trabajar con un grupo, pero ¿con qué bases llegabas a ese trabajo?, [...] el proyecto escolar se elaboraba guiándose por la Comisión Técnico Pedagógica, se peleaba [...] que en la Comisión Técnico Pedagógica estuviera el director de la escuela, maestro de primaria y algún personal de la USAER, por qué de USAER, porque el director de la escuela es quien lleva la batuta, algún personal más de los docentes que pudiera aportar esta parte de su experiencia y nosotras de USAER porque queremos ser ese apoyo y realmente cómo USAER no somos los que nos vamos a quedar, estamos para capacitar, para aportar [...] lo que yo sepa, [...] porque la mayoría de ellos no tenían el conocimiento de cómo trabajar con ciertos alumnos, [...] afortunadamente en la escuela donde estábamos costó mucho ganarnos, no el reconocimiento, sino que llegaran y te dijeran —yo tengo esta necesidad y échame la mano— [...]» **Ma4XII**.*

El trabajo interdisciplinario permite elaborar y/o actualizar en forma colectiva los expedientes de los niños con discapacidad, de forma que se analicen en conjunto las competencias cognitivas, comunicativas, etc., de los casos interdisciplinarios que conforman la población escolar. La elaboración y actualización de expedientes conlleva a determinar logros y dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos con relación al grado inmediato anterior, razón por la cual se determina aplicar una evaluación diagnóstica a los alumnos. Los filtros evaluativos para captar y determinar la población escolar que será atendida en el ciclo escolar implica: la aplicación de una evaluación individual y grupal en forma coordinada, la evaluación específica de cada área (pedagogía, comunicación y lenguaje, psicología y trabajo social), y la determinación de la población estudiantil que enfrenta BAPS en el ciclo escolar. El compromiso profesional implica el fomento a la autorregulación individual como colectiva de la práctica docente, a partir de analizar y reflexionar el actuar, con base en un proyecto curricular centrado en el contexto, que favorezca atender de forma eficiente la diversidad.

Discusión

Los alcances de la investigación permiten plantear que la inclusión educativa de alumnos que enfrentan BAPS en los servicios educativos está supeditada a la colaboración y cooperación que promuevan los diferentes actores en el trabajo interdisciplinario, espacio académico que poco ha sido explotado para promover la transformación de la experiencia y el fortalecimiento de los conocimientos de los profesores, a partir de reflexionar y autogestionar colectivamente: la resolución de problemas educativos presentes en cada contexto; el compromiso y grado de participación; la funcionalidad de la organización de los servicios educativos para favorecer ambientes de trabajo académico; la viabilidad del diseño de la propuesta de intervención como respuesta inmediata a las demandas presentes de la diversidad (estrategias didácticas, materiales curriculares, organización del espacio, etcétera); el grado en que se responde a las necesidades de aprendizaje de las personas que enfrentan BAPS. En esencia, se vuelve complejo valorar las hipótesis disciplinares puestas en juego con el propósito de proporcionar retroalimentación que fortalezca tanto la práctica de los docentes, como los aprendizajes de la población escolar que se atiende, de forma que “el denominador común de estas estrategias sea la lucha por la eliminación de los espacios segregados y su inclusión (...) al tejido social” [Cursiva añadida] (Boggino y de la Vega, 2007, p.27).

Un eje central de discusión radica en cómo generar nuevas oportunidades de aprendizaje desde el trabajo interdisciplinario. Si bien es cierto que una de las acciones centrales radica en favorecer la construcción de propuestas de intervención, ha sido difícil lograr desaprender y compartir los saberes en beneficio de los alumnos que enfrentan BAPS, “todavía persisten desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturales y características individuales del alumnado (...)” (Booth y Ainscow, 2000, p.5), reflejándose en la apatía profesional para involucrarse en la identificación, evaluación, planeación y seguimiento por parte del personal de las escuelas de educación regular; sujetos que poco abonan a la inclusión de los estudiantes con discapacidad y actúan como barreras al mantenerse distantes, y obstaculizar la comunicación y atención, cuando debiera ser un espacio de fortalecimiento profesional capaz de generar “un cambio de perspectiva donde el

colectivo se percibe como una organización con una visión común y donde los esfuerzos conjuntos redunden en el beneficio de todos” (SEP, 2006, p.11). En cambio la realidad refleja que la gran mayoría de las propuestas nacen desde la visión de los profesores de Educación Especial.

Las fortalezas de la investigación se manifiestan al interrelacionar e interpretar los discursos individuales de los participantes en los contextos investigados y determinar la funcionalidad del trabajo interdisciplinario en Educación Especial, lo que facilita comprender cómo podemos mejorar la práctica docente en la atención a la diversidad a partir de identificar cuáles son las BAPS que enfrentan los alumnos con discapacidad, así como aquellas barreras que son inherentes al desempeño académico de cada profesional al participar en el trabajo interdisciplinario que se promueve desde el Servicio de Educación Especial.

Las limitaciones de la investigación se reflejan al mostrar solo el punto de vista de los profesores del nivel de Educación Especial, porque no se recuperan las voces de los demás profesionales (maestro de aula regular, directivos, etcétera) quienes enriquecerían el marco conceptual y procedimental en que se desarrolla el trabajo interdisciplinario, estableciendo una imagen más holística acerca su funcionalidad en el nivel de Educación Especial.

Conclusión

Habría que impulsar el trabajo colaborativo desde el Consejo Técnico Consultivo por ambos niveles educativos —primaria regular y Servicio de Educación Especial—, porque lejos de verlo como una fortaleza está actuando como barrera que incide en el trabajo interdisciplinario, acción que se refleja en la desvinculación de funciones en la escuela primaria entre docentes de Educación Especial y maestros del aula regular, entre los propios directivos y demás actores. Se requiere erradicar la individualidad académica presente entre los propios docentes, principalmente al desarrollar la práctica docente, siendo más densa esta situación en el contexto urbano que el rural.

El trabajo interdisciplinario va más allá de efectuarlo únicamente en los casos que se atienden desde el Servicio de Educación Especial, demanda adoptarlo como un estilo de vida a nivel institucional —la perspectiva es más amplia e implica ejercerla de forma

permanente— que garantice el intercambio de información, el análisis y la reflexión acerca de la práctica docente no sólo a nivel individual sino en colectivo, en relación a los casos interdisciplinarios que se atienden a nivel individual y grupal, de tal forma que incida en la toma de decisiones compartidas para una intervención más eficiente.

Requiere que los docentes se disciplinen, que muestren disponibilidad de participación en el trabajo interdisciplinario y de transpolar los saberes hacia el otro, con el objetivo de involucrarse y conocer a detalle los acontecimientos que se suscitan, en específico, por parte del docente del aula regular, que en la mayoría de los casos es quien muestra barreras para trabajar en forma colectiva.

El trabajo interdisciplinario se centra en promover una cultura institucional de colaboración y cooperatividad que garantice ofrecer una educación basada en la equidad e igualdad de oportunidades, que responda a las necesidades de aprendizaje de la diversidad, que valore cualitativamente el aprendizajes de los infantes que enfrentan BAPS tomando como referencia su competencia curricular y determinando los ajustes pertinentes.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2011). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. 3ª edición, Narcea, S.A. De Ediciones, Madrid España.
- Barbour, R. (2014). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Colección: Investigación cualitativa, 1ª edición, Morata, Madrid España.
- Boggino, N., y de la Vega, E. (2007). Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta. 1ª Reimpresión, HomoSapiens Ediciones, Argentina..
- Bolivar, A. (2002). “Intercambio y difusión de conocimientos, experiencias y recursos” En Cómo mejorar los centros educativos. 1ª reimpresión, editorial Síntesis educación, Madrid España, pp. 37-166.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela. Versión en castellano. UNESCO-CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- Errázuriz Galdames, J. C., Soto Bustamante A. M. I. (2003). Aportes de un enfoque interdisciplinarios en la formación inicial docente. Revista Electrónica: Diálogos Educativos, año 3, No. 5, ISSN 0718-1310, disponible en http://www.umce.cl/~dialogos/n05_2003/errazuriz.swf
- Flick. U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Colección: Pedagogía, 1ª edición, Morata-Fundación Paideia Galiza. Madrid España.
- Garnique, C. F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar en Perfiles Educativos, Vol. XXXIV, núm. 137. IISUE-UNAM, pp. 99-118.

- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. 1ª edición, Morata, Madrid España.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro Escolar. REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación), Vol. 6, No. 2, pp. 82-99.
- Guevara Benítez, Y. (2012). Trabajo multidisciplinario para la atención de personas con Necesidades Educativas Especiales en Revista Electrónica de Psicología Iztacala, disponible en www.revistas.unam.mx/index.php/repi, Vol. 15, No. 3, Septiembre, UNAM, pp. 949-968.
- Gundermann Kroll, H. (2008). El método de los estudios de caso en Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. Tarrés, M. L. (Coord.) 2ª reimpresión, ediciones: El Colegio de México, FLACSO México y Porrúa. pp. 251-288.
- Huguet Comelles, T. (2014). Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva. 4ª reimpresión, Editorial GRAO, Barcelona España.
- Jiménez Martínez, P. y Vilá Suñé, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Colección: Educación especial, 1ª edición, Algibe, Malaga España.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Revista: Innovación educativa, No. 21, pp. 37-54.
- Pérez Serrano, G. P. (2007) (Coord.). Modelos de Investigación Cualitativa en Educación social y animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas. Narcea, S.A. Ediciones de Madrid, España.
- SEP (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la

Subsecretaría de educación Básica. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. 1ª edición, México.

Stake, R. E. (2010). Investigación con estudios de casos. Quinta edición, Morata. Madrid, España.

Torres J. (1998). Las razones del curriculum integrado en Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Colección: Pedagogía Manuales, 3ª edición, Morata, Madrid, España, pp. 29-95.