



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados
De Calidad

EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
ESPECIAL A TRAVÉS DE LA MIRADA DE MAESTROS Y EGRESADOS

DE SEIS ESCUELAS NORMALES DEL PAÍS

Por

ELIZABETH ROCHA ZAVALA

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Directora de tesis

Silvia Romero Contreras

Co-Director de tesis

Ismael García Cedillo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados de Calidad

EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
ESPECIAL A TRAVÉS DE LA MIRADA DE MAESTROS Y EGRESADOS DE SEIS
ESCUELAS NORMALES DEL PAÍS

Por

ELIZABETH ROCHA ZAVALA

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Directora de Tesis
Silvia Romero Contreras

Co-Director de Tesis
Ismael García Cedillo

Sinodales

Dra. Silvia Romero Contreras

Dr. Ismael García Cedillo

Dr. Todd Fletcher

Mtro. Fernando Mendoza Saucedo

Dr. Omar Sánchez-Armáss Cappello
Jefe del Instituto de Investigación y Posgrado

Dra. Angelina González Hurtado
Coordinadora de la Maestría en Psicología

Dr. Agustín Zárate Loyola
Director de la Facultad de Psicología

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo prestado para realizar esta investigación y por el apoyo al proyecto Formación Docente para la Atención a la Integración Educativa: Evaluación Curricular de la Licenciatura en Educación Especial (No. 85489).

Agradezco a la Facultad de Psicología de la UASLP por todas las experiencias adquiridas durante mi proceso de formación profesional; a mis queridos Silvia Romero Contreras e Ismael García Cedillo, por su cariño, por creer en mí y por su infinita paciencia; Al Mtro. Fernando Mendoza Saucedo y la Dra. Juanita Méndez por sus valiosas aportaciones a este trabajo y por todo su apoyo y comprensión durante esta etapa

A todas y cada una de las Escuelas Normales que participaron en esta investigación y que realizan día a día un valioso trabajo en la formación de maestros en el país, sin su participación este trabajo no hubiera sido posible.

A mi familia: mis padres, por enseñarme a esforzarme para alcanzar mis metas y mis hermanas por traer alegría a mi vida aun en las largas horas de tesis; a la Dra. Catalina Rivera y a la Sra. Enedina Contreras, dos personas significativas en mi vida que no pueden permanecer al margen de este logro.

A todas las personas que llegaron a mi vida durante esta etapa para quedarse; Eli, Lily, Karla, Andrea gracias por todo.

EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
ESPECIAL A TRAVÉS DE LA MIRADA DE MAESTROS Y EGRESADOS DE SEIS
ESCUELAS NORMALES DEL PAIS

Resumen

Por. Mtra. Elizabeth Rocha Zavala

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Noviembre de 2012

Directora de Tesis: Silvia Romero Contreras

Co director: Ismael García Cedillo

Esta investigación forma parte del proyecto “Formación docente para la atención a la integración educativa: evaluación curricular de la licenciatura en educación especial” financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT No. 85489) y desarrollado por un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad de Arizona. El proyecto inició en el año 2009 para realizar una evaluación de tipo mixto (cuantitativo-cualitativo) del currículum de la licenciatura en educación especial que recién había sido reformado para atender a las necesidades de la integración educativa en México. El proyecto estuvo integrado por cuatro fases en las que participaron un total de 17 escuelas normales.

Esta fase se concentró en la evaluación cualitativa del plan en seis escuelas normales de seis estados del país: Baja California, Chihuahua, Nuevo León, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán, se realizaron grupos de discusión con egresados y profesores.

Con el enfoque analítico de la teoría fundamentada se extrajeron las percepciones de los participantes sobre las fortalezas y debilidades del nuevo plan y sobre otras implicaciones de su implementación, Los resultados nos ofrecen un panorama sobre fortalezas y debilidades que existen en la formación de los futuros docentes de educación especial. Entre los aciertos están la incorporación del enfoque de integración educativa, desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes para trabajar con la diversidad y aumento de las actividades de práctica. Las carencias están asociadas a implementación del currículum, la transición de un plan a otro, también están asociadas a su ejecución específica en cada normal. Se espera que los resultados encontrados ayuden a la toma de decisiones para mejorar la calidad de la formación docente de educación especial.

ÍNDICE

	Página
AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv
INDICE DE TABLAS.....	vi
CAPÍTULO	
1. INTRODUCCIÓN.....	1
Planteamiento del problema.....	5
Preguntas de investigación.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	8
Formación docente.....	8
Formación inicial y formación permanente.....	8
Demandas actuales en la formación del profesorado.....	12
La formación docente en educación especial	15
De la integración a la inclusión	17
La formación de docentes para la atención a la Integración y la Inclusión.....	20
Historia de la formación docente en Educación Especial en México	31
Evaluación curricular	37
Componentes del currículum	38
Currículum de la licenciatura en educación especial (Currículum formal)	42
Plan de estudios 1985	46
3. MÉTODO.....	48
Participantes	49
Técnicas de recolección de la información.....	51
Enfoque analítico.....	53
4. RESULTADOS.....	55
5. CONCLUSIONES.....	106
REFERENCIAS.....	110

INDICE DE TABLAS

Tabla No. 1 Número de participantes por entidades	51
Tabla No. 2 Relación entre: preguntas de investigación, temas de análisis, categorías y subcategorías	55

DEDICATORIA

A Tess y Ale, por alentarme durante esta etapa de retos y sueños.

CAPÍTULO UNO

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos del sistema educativo mexicano es, y ha sido durante varios años, brindar atención a las personas con discapacidad y desarrollar acciones que fomenten su inserción en la vida social y productiva del país. Esto, aunado a la presencia de un número cada vez mayor de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad en las aulas regulares, ha hecho que la figura del profesor cobre un papel determinante, ya que el éxito o fracaso de los procesos de integración e inclusión dependen, en gran medida, de su práctica (Gallego y Rodríguez, 2007). Asimismo, en los procesos de integración e inclusión cobra mayor importancia la labor de los profesionales de educación especial.

En el país, la misión de formar profesionales de la educación especial, está a cargo de las escuelas normales, instituciones formadoras de docentes con gran trayectoria histórica, que han experimentado transformaciones desde su inicio hasta nuestros días

Uno de esos cambios dio inicio en el año de 1996, cuando la Secretaría de Educación Pública inició una reforma integral de las escuelas normales, su propósito principal fue formar profesionales con un alto perfil que favoreciera la mejora de la educación básica en el país. El Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales surgió en el marco de dicha reforma y estableció las siguientes líneas de acción:

- Reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica
- Formación y actualización del personal docente y directivo de las escuelas normales

- Mejoramiento de la gestión institucional
- Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales
- Evaluación de las escuelas normales
- Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales (SEP, 2004)

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 mantuvo la continuidad de estos propósitos para garantizar la preparación de profesores que contribuyan a que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena (SEP, 2001). Además, el Plan Nacional de Educación tenía otro objetivo: lograr la justicia educativa y la equidad, para lo cual era necesario implementar acciones para acabar con la desigualdad educativa y favorecer a la población vulnerable del país, esta población incluye a las personas con discapacidad.

Hasta ese momento, las normales que impartían la licenciatura en educación especial seguían un plan de estudios que databa del año 1985 y que había sido diseñado para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales desde un enfoque clínico.

Más tarde, en septiembre de 2002, se instauró el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa que regularía los procedimientos para favorecer la adquisición de una cultura de integración y al desarrollo de una sociedad incluyente. Una de las líneas de acción de este programa enfatizaba en los profesionales de la educación especial, se refería a garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético

para atender eficazmente a los alumnos y a las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad (SEP, 2002, 45)

Otra acción dio inicio en el año 2003, con la realización de una consulta nacional para conocer la situación de los servicios de educación especial, propiciar discusiones y reflexiones en torno a la formación inicial de profesores de educación especial y recabar información que orientara la toma de decisiones para la elaboración del plan de estudios de la licenciatura en educación especial.

Los resultados arrojados por esta consulta, revelaron que existía una carencia de personal con formación en educación especial, pues en algunos estados del país no existían instituciones formadoras de docentes que asumieran dicha tarea, lo cual obligaba a contratar profesionales con diferentes perfiles (Consulta Nacional, 2004, 78).

Respecto a la situación en la formación inicial en educación especial y su vinculación con la práctica en aquel momento, señala que las instituciones formadoras de docentes reconocían que había desarticulación entre los propósitos y contenidos de las asignaturas del Plan de Estudios 1985 y los requerimientos que tenían en ese momento los servicios e instituciones que brindaban educación especial (Consulta Nacional, 2004, 80).

Otro problema en los procesos de formación inicial de los maestros de educación especial fue la valoración de los egresados acerca de su proceso formativo, al cual ubican con algunas carencias muy significativas; en aspectos que son indispensables para un desempeño de calidad en los centros escolares, principalmente la deficiencia en las prácticas escolares en torno a la integración educativa y las variaciones en su conceptualización. Estos problemas consistían en:

- La alta oferta de la Licenciatura en Educación Especial en el área de problemas en el aprendizaje y la carencia de formación en las otras áreas de la educación especial.
- Las tendencias dominantes en las prácticas escolares que se llevan a cabo en las USAER, en las cuales se observa una mayor atención a los problemas de aprendizaje y al retraso escolar.
- Los temas que han adquirido relevancia a partir de los procesos de reorientación de los servicios de educación especial y de integración educativa.
- Las fortalezas y debilidades de la integración educativa.
- Las dificultades para definir la misión de la educación especial. (Consulta Nacional, 2004, 81) .

Estos hallazgos dejaron al descubierto las insuficiencias del plan 1985 y dieron pie al proceso de renovación curricular de la Licenciatura en Educación Especial, su resultado fue un nuevo plan de estudios que se implementó a partir del ciclo escolar 2004-2005, su misión consistió en preparar a futuros docentes para responder a las necesidades educativas especiales de niños y adolescentes asociadas o no a alguna discapacidad.

El plan de estudios 2004 fue resultado de la participación de especialistas de educación especial, maestros formadores de docente y organizaciones de la sociedad civil, su participación ayudó a definir los componentes del plan de estudios: el perfil de egreso, mapa curricular, descripción de las asignaturas, la carga horaria y los criterios para su aplicación. Para su construcción se realizaron, entre otras actividades, entrevistas a directivos, docentes y estudiantes de escuelas normales, y de escuelas regulares, la revisión del plan de estudios 1985 de la Licenciatura en Educación Especial, elaboración y aplicación de la versión preliminar del *Cuestionario para la consulta y participación de*

autoridades de educación especial en las entidades y el análisis de 13 propuestas curriculares de plan de estudios desarrolladas en 11 entidades. Gracias a estas tareas fue posible conocer el estado de la formación de docentes de educación especial en el país además de las necesidades de formación.

El presente trabajo de investigación recoge las voces de egresados y maestros de la licenciatura en educación especial de seis escuelas normales del país con respecto a su satisfacción con su formación y las implicaciones de la implementación del nuevo currículum en sus escuelas. El propósito es realizar una evaluación curricular de corte cualitativo que dé cuenta de las fortalezas y debilidades de dicho plan de estudios.

Planteamiento del problema

Todo cambio curricular, especialmente cuando éste implica cambios profundos y verdaderos, requiere de procesos de evaluación que permitan conocer los alcances de su implementación y oriente sobre posibles acciones para su mejora (SEP, 2004), por lo que la Secretaría de Educación Pública señala que deben existir mecanismos de evaluación constante.

Para dar respuesta a esta necesidad de evaluación curricular, en 2009 se propuso el proyecto “Formación docente para la atención a la integración educativa: evaluación curricular de la licenciatura en educación especial” (CONACYT 85489), cuyo objetivo es realizar una evaluación externa, de corte cuantitativo y cualitativo del plan de estudios de la licenciatura en educación especial 2004. La evaluación incluye los ámbitos de satisfacción de alumnos y profesores; habilidades, conocimientos y actitudes que promueve el plan en los estudiantes y efectos en la docencia. En esta investigación participaron 17 escuelas

normales públicas y privadas de 16 estados del país donde se imparte la Licenciatura en Educación Especial. El proyecto consta de cuatro fases y las escuelas decidieron en cuáles participar:

- Primera fase: aplicación de encuestas de satisfacción a los egresados de la primera generación del plan 2004
- Segunda fase: realización de grupos de enfoque con egresados, maestros y directivos de los planes 1985 y 2004
- Tercera fase: seguimiento de egresados del plan 2004 durante un año escolar
- Cuarta fase: aplicación de encuesta de actitudes y percepción de auto eficacia a alumnos del plan 2004 del primer y del último semestres de la licenciatura

Este trabajo corresponde a la segunda fase en la que se realizaron grupos focales para conocer el grado de satisfacción de los protagonistas de la implementación del plan: egresados y docentes. Se realizaron grupos de discusión en seis escuelas normales de seis estados del país: Baja California, Chihuahua, Nuevo León, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán.

El nuevo plan de estudios fue construido para satisfacer las necesidades en materia de atención a la diversidad y es necesario conocer, con la primera generación egresada de qué manera el plan 2004 se alinea, o no, con las políticas públicas de integración educativa y atención a la diversidad vigentes en el país, identificar los conocimientos, habilidades y actitudes específicas que promueve el plan 2004 además del grado de satisfacción de los alumnos y profesores del plan 2004.

Otro factor importante son los cambios que origina la transición de un plan a otro y que son vividos de cerca por los maestros y alumnos, su comprensión ayudaría a identificar dificultades en su implementación y a tomar decisiones para su solución.

Preguntas de investigación

La investigación busca responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades del plan de estudios de la licenciatura en educación especial (2004) en comparación con su antecesor (1985) según la percepción de los egresados y maestros de ambos programas?
- ¿Cuáles son los principales conocimientos y habilidades que promueve el plan 2004 para trabajar con la integración educativa, la atención a la diversidad, y las necesidades educativas especiales?
- ¿Qué habilidades y conocimientos hacen falta promover en el plan 2004?
- ¿Cómo perciben los maestros de las escuelas normales el cambio curricular? (currículum real: sus obstáculos, limitaciones y otras implicaciones de su implementación)
- ¿Cuál es la opinión de egresados y maestros acerca de la integración educativa?

CAPÍTULO DOS

MARCO TEÓRICO

Formación docente

A lo largo de este capítulo se abordarán los ejes teóricos que sustentan este trabajo, el propósito es presentar un panorama sobre las teorías existentes acerca de la formación inicial y formación permanente del profesorado, la formación docente en educación especial y la formación docente para la atención a la integración e inclusión educativas. Además, se presenta un breve recorrido por la historia de la formación docente en educación especial en México para después adentrarnos en los elementos del currículum y la evaluación curricular.

Los docentes son protagonistas importantes del proceso educativo, por ello, entre las preocupaciones centrales del debate pedagógico se encuentran: su calidad profesional, desempeño laboral y compromiso con los resultados (Murillo 2006). La formación del profesorado, ha sido tema de interés en diferentes estudios realizados por varios autores y desde diferentes enfoques.

Formación inicial y formación permanente

La formación profesional es un proceso determinante en el que se configura el perfil de los ciudadanos que interactúan en una sociedad incidiendo en cambios que promuevan su desarrollo. La formación, es un proceso continuo, puesto que mediante ella los individuos incorporan aquellos elementos que les ofrece la cultura, adquieren aprendizajes, desarrollan capacidades y descubren sus propios recursos para desenvolverse en su entorno, esto favorece su construcción permanente como personas (Ferry, 1990).

El objetivo principal de la formación docente es mejorar la práctica educativa (Muntaner, 1999), históricamente los maestros son vistos como líderes del cambio que demanda la sociedad, pues en sus manos está la formación de los futuros ciudadanos y profesionistas. Para Marcelo (2002) *“El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean”* (p.1) por ello se deben introducir cambios en la formación del profesorado.

Martínez (2011) coincide con diversos investigadores en cuanto a la importancia de desarrollar competencias en los docentes que les ayuden a desempeñar las tareas que les demanda su profesión.

La formación inicial y permanente de docentes está estrechamente relacionada con la calidad de la educación y la transformación educativa, es imposible hablar de una mejora de la educación sin antes atender el desarrollo profesional de los maestros, cualquier cambio educativo que se proponga requiere de la participación de los docentes como protagonistas activos y reflexivos de la transformación, sin embargo es importante reconocer que no son los únicos responsables de los resultados ni de la calidad del sistema educativo (Murillo, 2006; Vezub, 2007).

La formación del profesorado, no sólo debe ser entendida como una tarea individual del docente, sino como una responsabilidad de los centros educativos para poder dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado. Además, la formación del profesorado debe comprenderse como un ciclo continuo, donde la conexión entre la formación inicial y la permanente sea indispensable. Es en la formación inicial donde comienza a configurarse la identidad del docente sin embargo no se puede esperar que la formación inicial entregue

productos acabados, sino que deberíamos entenderla como la primera fase de un proceso, largo y diferenciado, de desenvolvimiento profesional (Montero, 1999 en López y Domínguez, 2009).

La importancia de la formación permanente radica en que las sociedades modernas experimentan cambios vertiginosos que provocan que los conocimientos que adquirimos en nuestra etapa de formación inicial tienen una “*fecha de caducidad*” (Marcelo, 2002, 3) por lo que no debemos concebir a la formación inicial como la adquisición de todo el bagaje de conocimientos que habremos de desplegar a lo largo de nuestra vida profesional. Por el contrario, como ciudadanos debemos tener una actitud permanente de aprendizaje, debido al imparable avance de los conocimientos es necesario saber aprovechar las oportunidades que se presentan para actualizar y enriquecer ese primer saber y adaptarse a un mundo en constante cambio (Marcelo, 2002).

Hay una relación estrecha entre la formación inicial y las demandas que la sociedad está pidiendo a este futuro profesional en el desempeño de su profesión, desde las instituciones formadoras de docentes se debe clarificar con realismo la identidad de la actividad que el futuro maestro va a realizar y encaminar su formación para que sea capaz de responder a lo que se espera de él/ella (Martínez, 2011).

Así, podemos entender la formación inicial del profesorado como la base de su capacitación profesional y de adquisición de un determinado estilo docente, mientras que la formación permanente es entendida como un elemento fundamental para la calidad del sistema educativo. Se trata de un derecho y un deber de todo docente, por lo que, periódicamente, tendrá que realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional (LOE, 2/2006 en Xunta de Galicia, 2007).

La formación permanente se puede agrupar en cuatro grandes modelos o enfoques
Según Balbás en Muntaner (1999):

- Talleres y cursos cortos: incluyen actividades que pueden organizarse en torno a un día o incluso horas de duración. Suele dirigirse a metas y destrezas de aprendizaje muy específicos y delimitado de antemano
- Formación entre compañeros y programas colaborativos: se refiere a las actividades formativas en que la cooperación e intercambio entre compañeros del centro es el elemento clave y a aquellas otras en que la formación de un profesor individual de la plantilla de un centro da lugar, con posterioridad, a la formación de sus propios compañeros
- Formación modular: son cursos de corta duración que se organizan en módulos formativos. La característica común de esta formación modular es que los profesores completan un número de unidades o cursos de corta duración, a su propio ritmo, y según sus posibilidades. Son, sin embargo, cursos estándar en contenidos y estrategias.
- Formación centrada en la escuela: son actividades en las que la escuela es la unidad básica de aprendizaje, no el profesor individual. esta formación trata de responder a los procesos y necesidades escolares dentro de la escuela ya que se asume que la formación colaborativa y la reflexión serán la clave del desarrollo profesional y organizativo.

Todos los centros educativos deben tomar en cuenta estos modelos para ofrecer a sus docentes una formación eficaz, pues esto redundará en grandes beneficios para toda la comunidad escolar

Demandas actuales en la formación del profesorado

El trabajo docente se encuentra influido por los escenarios sociales que se presentan en un determinado momento histórico; Escolano (1997), reunió los escenarios en los que el profesor del futuro habría de desenvolverse, y propuso cuatro aspectos en torno a los cuales debía girar el porvenir de la formación de los docentes:

- *La incertidumbre valorativa*, derivada de las crisis en las que está inmersa la cultura contemporánea, como la deslegitimación del profesor para interpretar y transmitir valores.
- *El impacto de la evolución del conocimiento en la adopción de decisiones curriculares que afecten a los actores de las instituciones educativas*. A pesar de que los diseños curriculares serán elaborados por la autoridad normativa, los profesores se verán obligados a tomar decisiones y ejecutar acciones que afecten a las adaptaciones curriculares que exijan las características de los medios sociales y de los sujetos a que se aplican. La escuela tendrá que adoptar una actitud más activa en la selección de contenidos y experiencias que se producen en su entorno, y en ello habrán de implicarse los profesores y alumnos como actores fundamentales en la gestión del currículum.
- *El multiculturalismo*: el docente tendrá que enfrentarse a escenarios diversos donde convivan grupos humanos complejos y plurales como minorías étnicas, culturales, religiosas y sociales; el aula y la institución educativa serán espacios para el contacto entre culturas donde el profesor será quien propicie interacciones que promuevan el respeto a las diferencias y ayude a la comprensión entre culturas

- *La revolución tecnológica:* el ámbito educativo no está exento de los avances tecnológicos, esto influirá en un cambio radical de los modos y métodos de enseñanza y en las interacciones del aula. Estos cambios afectaran de forma muy directa a los roles del profesor y exigirán nuevos programas de formación.

A pesar de que ha pasado casi una década de estos planteamientos, podemos darnos cuenta que no han perdido vigencia, podemos observar que hoy en día los docentes se enfrentan en las aulas con el cambio en las estructuras sociales y a sus manifestaciones en el cambio de normas y valores y a fenómenos como la globalización y la democratización, además, cada día es más común en las aulas la convivencia multicultural. No resultaría ilógico imaginar que en el futuro inmediato, las exigencias cambien y sea necesario plantear nuevos contextos de acción que tracen los retos para los docentes del futuro.

La sociedad, como receptora de los productos del trabajo docente, posee características que demandan cambios en la concepción del profesor, estas características son resaltadas por Gimeno y Fernández (en Gallego y Rodríguez 2007):

- La necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza implica una modificación de las condiciones de aprendizaje de los alumnos y de sus relaciones con el medio.
- Si la educación se interpreta como desarrollo de la personalidad y preparación de los individuos para su inserción en la sociedad y al mundo del trabajo, la educación básica debe proporcionar a los alumnos las bases instrumentales, los métodos y las actitudes que les conduzcan a esa finalidad.
- La educación debe ser catalizador de transformación social, de aquí la necesidad de proyectar la actividad escolar a la comunidad en la que radica la escuela, asumiendo sus problemas y fomentando la mejora de la calidad de vida.

- La institución escolar debe ser escuela de democracia y participación comunitaria, si quiere servir a una sociedad pluralista y democrática.
- La complejidad y amplitud de los conocimientos postula una educación básica que inicie al sujeto en el pensamiento integrador (interdisciplinar).
- La cantidad de conocimientos y la rapidez con que éstos quedan obsoletos exige que la enseñanza se centre más en el proceso de aprendizaje y en los métodos de adquisición que en los conocimientos elaborados.

Hasta aquí se han expuesto las exigencias del trabajo docente en la actualidad y los desafíos a los que se enfrentará el maestro en diferentes escenarios, pero ¿cuál es el futuro de la formación docente para dar respuesta a esas exigencias? El debate debe centrarse en buscar acciones que mejoren la calidad de esa formación desde su fase inicial en las instituciones formadoras de docentes. Como menciona Vezub (2007), se debe pensar en convertir a la carrera docente en una opción profesional válida y con prestigio académico, capaz de atraer a los mejores jóvenes, evitar la fragmentación de la formación docente inicial y la creación de circuitos con desiguales niveles académicos y grados de exigencia, y lograr una mayor articulación entre formación docente inicial, formación continua y el mejoramiento de la calidad de la educación y de las experiencias escolares de los niños. Otras acciones que den pie a mejorar la calidad de la formación docente deben buscar la manera de elevar la formación de los formadores y el perfil de ingreso al nivel superior, así como enlazar el desarrollo profesional con el ascenso en la carrera docente y la mejora de las condiciones laborales de los maestros en América Latina.

Como se puede observar, existe un campo muy amplio de acción para mejorar la calidad de la formación docente que no se debe descuidar en el contexto mexicano. Además

de las ideas antes expuestas, debe haber una discusión sobre el papel de las escuelas normales, como responsables de la formación de maestros, y las condiciones en las que desarrollan sus funciones.

La formación docente en educación especial

Nos enfocamos en este apartado a la formación de maestros para ofrecer una atención adecuada a aquellos niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, principalmente aquellas que tienen que ver con algún tipo de discapacidad, quienes tienen el mismo derecho que el resto a una educación de calidad.

La atención del alumnado con necesidades educativas especiales debe centrarse en las posibilidades individuales de cada niño más que en sus limitaciones y la formación ofrecida a los profesores debe dotarlos para trabajar con niños con una amplia variedad de características. Para alcanzar estos propósitos se requiere de unos enseñantes de calidad, capaces de adaptar el contexto educativo para posibilitar el aprendizaje significativo en estos alumnos (Muntaner, 1995).

Según la consulta realizada a países de Latinoamérica sobre información asociada a las necesidades educativas especiales, en México, la educación especial, es entendida como un conjunto de programas, profesionistas y recursos al servicio de la educación regular, que favorecen la integración educativa de niños niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales prioritariamente asociadas a discapacidad y/o aptitudes sobresalientes (UNESCO, 2007). Esta definición integra la figura del profesional de educación especial.

Un cambio en la conceptualización de la educación especial se dio hace algunos años con los planteamientos de Echeita, Duk y Blanco (1995) quienes consideraron que los

objetivos de ésta se habían desvirtuado y poco ayudaba a que los alumnos con necesidades educativas especiales accedieran a una educación de calidad. Los autores mencionados propusieron dejar de entender a la educación especial, no como la educación que se dirige a un grupo de alumnos denominados “especiales” por sus características o déficit personales, sino más bien como contribución al desarrollo de formas de enseñanza que respondan positivamente a la diversidad del alumnado en el contexto de una escuela para todos.

La formación de docentes de educación especial en servicio es una valiosa estrategia para introducir paulatinamente estos cambios en la concepción de la educación especial. Las metas o referentes generales de la educación permanente de profesores de Educación Especial pueden responder una triple función (Muntaner, 1999)

- Función de especialización: dirigida a profesores de educación general que se especializan en educación especial o en atención a alumnos con NEE.
- Actualización de conocimientos de los profesores tutores, dirigida a mejorar y actualizar el conocimiento de los profesores en los temas más actuales de la educación especial (modificaciones curriculares, modelos de asesoramiento y otras actividades vinculadas a los programas de integración).
- Profundización y desarrollo: en este caso la formación permanente proporciona un grado superior de especialización, ya que se dirige a profesores de educación especial, pedagogos o especialistas asesores, etc.

Estas tres funciones de la formación ayudan a potenciar el trabajo de los docentes para obtener mejores resultados; en los últimos años se ha incorporado una nueva función

de los docentes de educación especial, consiste en la atención a la integración educativa y a la inclusión, tema que abordamos a continuación.

De la integración a la inclusión

Antes de tratar el tema de la formación docente para atender a la integración y a la inclusión se presenta un esbozo de las características de ambos términos para brindar una guía que oriente la comprensión de este trabajo.

Entre las recomendaciones dirigidas a los profesionales de la formación del profesorado y a los responsables políticos encargados de realizar reformas que den pie a cambios significativos en la formación de docentes para la educación inclusiva, que emitió en el año 2009 la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (la Agencia) se encuentra la *Clarificación del lenguaje en referencia a la inclusión y la diversidad*. Lo anterior con vistas a lograr una clasificación y catalogación que refuerce la comparación, establezca jerarquías y limite expectativas, recientemente, García, Romero, Aguilar, Lomelí y Rodríguez (en revisión) recalcaron la importancia de clarificar los términos asociados con la educación inclusiva para facilitar la comunicación y comprender mejor algunas prácticas.

Es común que hablar de integración e inclusión nos conduzca a una serie de confusiones, principalmente originadas por la falta de clarificación de las implicaciones y objetivos de ambas; es preciso definir ambos términos para contextualizar este trabajo.

El cambio en el uso del término “integración” por el de “inclusión” se originó en España cuando los objetivos con los que comenzó la integración resultaron limitados para la atención a la diversidad al irse incorporando a los centros educativos alumnos

inmigrantes con problemas de aprendizaje debido a dificultades con el lenguaje, diferencias culturales, desfase de edad, problemas económicos y adaptación de la familia a la sociedad española (García, 2004, 601).

La escuela de la discriminación —homogénea— ha dado paso a la escuela de la integración —diversidad—, para evolucionar —una vez superada la etapa de la integración— hacia la escuela inclusiva: aceptación total de las diferencias de cada ser humano y de los cambios que por diferentes circunstancias, puedan producirse en su forma de ser (García, 2004, 602).

Se dio paso así a la educación inclusiva cuya misión es garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos sin importar sus diferencias personales ni su procedencia social y cultural. (Duk & Murillo, 2011, 12)

La integración educativa, por su parte, *se basa en los fundamentos filosóficos del respeto a las diferencias, los derechos humanos y la igualdad de oportunidades y el de una escuela para todos* (García, 2000, 42). La integración educativa se basa en una serie de principios: de normalización, sectorización, integración y de necesidades educativas especiales, que abogan porque los niños con discapacidad tengan derecho a llevar una vida lo más normal posible, integrados en las aulas junto a otros niños sin discapacidad beneficiándose con las ayudas pedagógicas que sus características precisen y que les ayuden a alcanzar su crecimiento personal y social, accediendo, además, a los servicios de educación en el lugar donde viven.

García, resume en 9 puntos lo que es la Integración Educativa:

- Una consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados.
- Una estrategia de participación democrática.

- Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos.
- La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas.
- La permanencia en el aula regular del niño con necesidades educativas especiales, junto con otros niños sin estas necesidades.
- Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar adecuaciones curriculares.
- La unificación de los sistemas educativos regular y especial.
- Una estrategia que busca que el niño con necesidades educativas especiales se integre a nivel académico, social y de comportamiento.
- Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños. (García, 2000, 64-65)

Los aspectos centrales de la integración son: trabajo cooperativo entre educación regular y educación especial, trabajo con padres, evaluación psicopedagógica en la que se destaquen las posibilidades del niño más que sus deficiencias, expectativas docentes positivas con respecto a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, la enseñanza con un enfoque constructivista que promueva la autonomía del alumno y en donde el maestro no es un depositario de conocimientos, sino un agente que organiza situaciones de aprendizaje crea ambientes favorables para que los alumnos se desenvuelvan.

Dentro de la integración educativa cobra importancia el concepto de necesidades educativas especiales, éste varía dependiendo del país en el que se aborde, en México, la definición de necesidades educativas especiales (NEE) se refiere a: “alumnos con un

desempeño escolar significativamente distinto que requieren de recursos y apoyos para continuar aprendiendo” (UNESCO 2007, 18).

Lo que diferencia a la integración de la inclusión, entonces, es que la primera busca apoyar a los alumnos con NEE, mientras la segunda busca una educación de calidad para todos los alumnos. Es importante tomar en cuenta esta diferencia, pues el plan 2004, objeto de este estudio, tuvo como referente la integración educativa

La formación de docentes para la atención a la integración y a la inclusión

Los docentes son los encargados de introducir los cambios educativos en las aulas, por ello los procesos de integración e inclusión son promovidos desde su función y el éxito o fracaso de dichos procesos está determinado por el trabajo docente.

La concepción de la escuela inclusiva implica una adecuada formación del profesorado que debe implementarse tanto en su fase de capacitación inicial como en su actualización permanente (Casanova, 2009)

Una característica de mejora de los centros que desarrollan prácticas inclusivas es la participación en los procesos de formación y desarrollo profesional. En estos centros los docentes participan en experiencias formativas o proyectos de innovación de forma colaborativa. En este sentido la formación y colaboración son sin duda dos piezas clave en el entramado de la educación inclusiva (Morriña y Padilla, 2006, 519). Con estos componentes se espera contar en los centros con personal cada vez más capacitado. Ainscow entiende por “perfeccionamiento del personal” a *una serie de procesos y actividades para ayudar a los maestros a mejorar su práctica y promover la capacitación mutua con esa misma finalidad* (Ainscow, 1995, 34)

El proyecto de la UNESCO “Necesidades Especiales en el Aula” (Ainscow, 1995) se basa en el criterio de que se deben reformar las escuelas de modo que puedan responder positivamente a la diversidad del alumnado y consideren que las diferencias individuales es algo que debe alentarse y celebrarse. Según el proyecto, este planteamiento solo es posible en escuelas que respeten la individualidad y donde exista una cultura de colaboración que aliente y apoye la solución de los problemas. Estas culturas favorecerán probablemente el aprendizaje de todos los alumnos y paralelamente, el aprendizaje profesional de los maestros. En último término esta argumentación demuestra que una mayor equidad es la clave de la mejora de la escolarización para todos. El proyecto, además, alienta a los países miembros a desplegar estrategias para atender a las necesidades especiales de los niños en las escuelas regulares. Mediante una encuesta realizada a 14 países por un equipo de investigación de la Universidad de Londres (Browman, 1986) se identificaron tres prioridades para la creación de una política que impulse la educación inclusiva (Ainscow, 1995, 24):

- La enseñanza obligatoria para todos los niños de la población
- La integración de los alumnos con discapacidades en las escuelas regulares
- El mayor nivel de formación del personal docente como medio de alcanzar las dos primeras prioridades

En lo que respecta a la preparación de los maestros la encuesta de la UNESCO (1988b) ofrecía un sombrío panorama internacional. Solo unos pocos de los 58 países consultados indicaron la presencia de temas relativos a la discapacidad en los programas de formación de estudiantes de magisterio. Los programas de formación de maestros en activo de las escuelas regulares eran igualmente limitados (Ainscow, 1995, 21).

En México, los planes de estudios de maestros de educación básica ya incorporan la asignatura de atención a la diversidad durante un semestre del trayecto formativo, este cambio es parte de las reformas implementadas en los últimos años a los programas, que al igual que el plan de estudios de la licenciatura en educación especial 2004, fueron modificados atendiendo a los principios de la integración educativa.

Además de la formación para la diversidad, los docentes efectivos deben tener otros atributos. Ainscow (1995) recupera dos modelos de maestros efectivos el primero fue propuesto por Porter y Brophy, dicho modelo se refiere a los maestros como profesionales semiautónomos que:

- Tienen una idea clara de los objetivos de la instrucción
- Conocen bien su contenido y las exigencias docentes
- Comunican a sus estudiantes lo que se espera de ellos y el porqué
- Utilizan hábilmente los materiales didácticos existentes para dedicar más tiempo a las practicas que enriquecen y aclaran el contenido
- Conocen bien a sus alumnos, adaptan la instrucción a sus necesidades y prevén las concepciones erróneas derivadas de sus conocimientos
- Enseñan a los estudiantes estrategias meta cognitivas y les dan los medios para dominarlas
- Persiguen objetivos cognitivos de alto y bajo nivel
- Verifican la comprensión de los alumnos, manteniendo una retroalimentación adecuada y regular
- Integran su enseñanza con la de otras disciplinas
- Aceptan la responsabilidad por los resultados de sus alumnos

- Reflexionan acerca de su práctica

El otro modelo consiste en las características de los maestros más efectivos que reúnen en 1989, Ainscow y Muncey:

- Recalcan la importancia del significado
- Asignan tareas realistas y provocadoras
- Verifican los progresos en el trabajo de los niños
- Ofrecen una variedad de experiencias didácticas
- Dan a los alumnos la oportunidad de elegir
- Tienen grandes expectativas
- Crean un ambiente positivo
- Hacen un planteamiento coherente
- Reconocen los esfuerzos y las realizaciones de sus alumnos
- Organizan los recursos para facilitar el aprendizaje
- Alientan a los alumnos a trabajar en cooperación
- Supervisan los progresos y los comunican periódicamente

Posteriormente, Rodríguez (2009) realizó una revisión para encontrar las características del profesor de la escuela inclusiva y encontró en primer lugar las siguientes que ofrece Marcelo (1994),

- Conocimiento de contextos educativos para realizar adecuaciones curriculares
- La vinculación de la teoría con la práctica
- Un profundo conocimiento de la materia que enseña

- Conocimiento cultural general lo cual hace referencia a componentes psicopedagógicos, científicos y prácticos.

En segundo lugar, Rodríguez (2009) reunió las siguientes:

- Desarrolla competencias profesionales para atender la diversidad cognitiva, cultural y social de los grupos de estudiantes
- Trabaja en colaboración
- Usa tecnologías de la información y la comunicación como herramientas mediadoras en el aprendizaje
- Realiza innovaciones educativas
- Organizar la propia formación continua
- Maneja una segunda lengua
- Se comunica con el entorno social y con la estructura educativa
- Desarrollar la inteligencia emocional y la capacidad de resolver conflictos institucionales de forma dialogada

Las características de los maestros efectivos están estrechamente relacionadas con las características de los maestros de la escuela inclusiva, por ejemplo los maestros eficaces adaptan la instrucción a las necesidades de sus alumnos, pero para esto deben de tener conocimiento de contextos educativos para realizar las adecuaciones curriculares correspondientes, como los maestros de la escuela inclusiva. Los dos primeros modelos proponen que los maestros eficaces aprovechan los recursos a su alcance para facilitar el aprendizaje, alientan a sus alumnos y los impulsan a trabajar colaborativamente supervisando sus avances, reflexionan sobre su práctica, crean ambientes de aprendizaje

positivos y se comprometen con los resultados de sus alumnos mientras que los últimos modelos proponen una figura del profesor que trabaja colaborativamente, integran la teoría y la práctica y desarrollan competencias profesionales para atender la diversidad cognitiva, cultural y social de los grupos de estudiantes. Esta coincidencia de características confirma que la eficacia del profesorado está determinada por una cultura inclusiva. El perfil de los profesores eficaces es una meta a lograr con los planes y programas de educación inicial del profesorado (Ainscow, 1995, 106-107).

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (la Agencia), instancia internacional que hace hincapié en la importancia del papel del perfeccionamiento docente, realizó en el año 2011 un estudio sobre atención temprana y sus principales conclusiones y recomendaciones están encaminadas a lograr una atención y educación infantil de máxima calidad, que potencien y favorezcan las verdaderas capacidades de los niños y niñas. Considera que para alcanzar estos propósitos, la cualificación de las plantillas de profesionales es un elemento clave (La Agencia, 2011,1).

La Agencia profundiza en la formación docente en el contexto europeo con otro documento que consiste en las recomendaciones clave para la formación del profesorado para la educación inclusiva. En él señala que la formación del profesorado “es un asunto de máximo interés en las agendas políticas europeas e internacionales al igual que el papel de los docentes y su formación para un sistema educativo más inclusivo” (La Agencia, 2011,1). Además señala que una formación adecuada de los docentes de los centros educativos regulares es importante para enseñar a niños y niñas con necesidades diversas. Este planteamiento hace que el foco de la formación docente para atender a la diversidad

dejen de ser los maestros de educación especial y la formación se amplíe a los maestros regulares. Esto nos lleva a cuestionarnos si realmente en México es pertinente seguir formando a los maestros regulares separados de los maestros de educación especial, pues a fin de cuentas trabajar con la integración y la inclusión no solo es competencia de los segundos.

En las recomendaciones clave para la formación del profesorado para la educación inclusiva también se enfatiza la importancia de que dicha formación se centre en las actitudes y los valores, y no solo en conocimientos y habilidades. Desde esta perspectiva, otra labor de las normales debe ser la de desarrollar una identidad en los futuros docentes de educación especial que les permita conducirse con un alto sentido de compromiso y ética profesionales.

Según la Agencia, la formación del profesorado para dar respuesta a las necesidades cada vez más diversas del alumnado, puede contribuir a los siguientes retos políticos:

- Afrontar las desventajas educativas
- Afrontar los problemas derivados de la pobreza
- Combatir el abandono escolar
- Mejorar los logros educativos y las competencias básicas
- Romper las barreras que experimenta el alumnado con discapacidad

México es un país con más de 112 millones de habitantes, 52 millones de mexicanas y mexicanos se encuentran en situación de pobreza, y 11.7 millones en condición de pobreza extrema según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2010), Hablando específicamente de la niñez la UNICEF señala que aquellos

que viven en las zonas rurales se enfrentan a más desventajas que los que viven en ciudades y de ellos, los indígenas son los que se encuentran entre los grupos más vulnerables y con pocas oportunidades de acceso a la educación, la presencia de los niños en las aulas se ve impedida además de por la pobreza, por el trabajo infantil (UNICEF, 2008). Este oscuro panorama del contexto mexicano debe motivar a la creación de políticas educativas para abatir el rezago escolar, la deserción y la desigualdad de oportunidades, entre las políticas más importantes que pueden ayudar a combatir estas problemáticas deben figurar las que impulsen una formación eficaz del profesorado para atender a la diversidad.

La Agencia (2011), emite las siguientes recomendaciones para la formación de docentes para la educación inclusiva:

- *Contratación y permanencia:* es necesario plantearse mejoras en la contratación del profesorado y en su permanencia en el puesto de trabajo, además de revisar el modo de aumentar el número de docentes de orígenes diversos y/o con discapacidad.
- *Eficacia de la formación del profesorado:* es necesario realizar una investigación en relación a las diferentes modalidades de formación y de organización de los cursos, del contenido de éstos y sus enfoques para así mejorar las competencias de los docentes en dar respuesta a las diversas necesidades de todo el alumnado.
- *Profesionalización de los formadores de docentes:* La “profesión” de formador de docentes precisa de un desarrollo mayor con mejoras en su forma de contratación, formación y prácticas. El perfil del formador de docentes de las instituciones de educación superior así como responsables de los futuros

docentes en los centros educativos debería ser seleccionado de entre aquellos que reúnan la experiencia y la cualificación apropiada. Se debe explorar el proceso de formación inicial de estos profesionales y las formas de mantener una relación reciente y significativa con la docencia directa.

- *Colaboración entre los centros educativos y las instituciones de educación superior:* El periodo de prácticas docentes es parte significativa de todos los cursos de formación inicial del profesorado, que debe basarse en un conocimiento teórico que garantice que dicha práctica no se enfocará exclusivamente a lo fácilmente observable y cuantificable. Los centros educativos y los profesores de educación superior deben colaborar para asegurar modelos y centros de prácticas adecuados.
- *Reforma completa del sistema:* La formación del profesorado no puede ser un hecho aislado. Una “reforma sistémica” necesaria para el cambio, precisará del compromiso y liderazgo de los responsables políticos y de los implicados en la educación en todas las áreas. Se requiere una mayor incidencia en el desarrollo de políticas intersectoriales y prácticas colaborativas entre diferentes organismos a todos los niveles para fomentar la educación inclusiva como parte fundamental de una sociedad más inclusiva.
- *Clarificación del lenguaje en referencia a la inclusión y la diversidad:* La clasificación y catalogación refuerza la comparación, establece jerarquías y puede limitar las expectativas y, como resultado, el aprendizaje. La reforma de las políticas debería apoyar a todos los docentes y profesionales en la

comprensión de las premisas subyacentes y asociadas, además de las implicaciones en el uso de las diversas terminologías. (Agencia, 2011, p.3)

Estas recomendaciones están dirigidas a los responsables de la formación del profesorado y los órganos políticos encargados de realizar reformas que den pie a cambios significativos en el sistema educativo, no solo en el contexto de los países europeos sino en el resto del mundo. Con respecto a las condiciones de contratación y permanencia en México estas no contribuyen a un óptimo funcionamiento del sistema educativo, pues los maestros recién egresados concursan con plazas en comunidades alejadas lo cual algunos no lo ven con agrado y en cuanto acumulan la antigüedad necesaria van pidiendo sus cambios a comunidades más cercanas de las capitales y sus lugares son ocupados por nuevos maestros que no dan continuidad al trabajo de sus antecesores, lo cual es un problema importante.

Además, valdría la pena impulsar en el país investigaciones que sirvieran para conocer los casos de maestros con discapacidad y de orígenes diversos que trabajan en la educación especial para impulsar los procesos de integración e inclusión en el interior las normales.

En cuanto la profesionalización de los formadores de docentes es otro ámbito que se encuentra descuidado. Los maestros de las normales tienen pocas oportunidades de actualización. Los programas de maestría en educación especial empezaron a finales de los ochenta y los noventa; no obstante, a la fecha, se carece de un programa de doctorado que se ocupe específicamente a la EE, aunque hay programas de doctorado en psicología, en pedagogía o en educación en donde puede realizarse investigación de algún tópico vinculado a la EE. Otro punto en contra es que la mayoría de las maestrías ofrecen

formación correspondiente al ámbito médico asistencial los objetivos generales propuestos en estos programas, tienen como finalidad la preparación de los profesionales en lo que concernía a la rehabilitación y atención de las diferentes discapacidades (Sánchez, Acle, De Agüero, Zardel y Rivera, 2003). Resulta necesario abrir más espacios de investigación en educación especial donde los docentes puedan desenvolverse además de incorporar temas de integración e inclusión a las líneas de investigación.

Cabe preguntarse qué elementos debe contemplar un programa de formación eficiente que ayude a desarrollar en los futuros docentes en educación especial una actitud favorable hacia la integración. Muntaner (1999) al realizar una revisión encontró los siguientes aspectos planteados por Rosales:

- Conocimiento lo más completo posible del proceso de integración en sus dimensiones teórica y práctica
- Formación psicopedagógica basada en el conocimiento de los diferentes tipos de deficiencias y sus posibles formas de atención e intervención
- Conocimientos teóricos y prácticos de métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características del alumno y estimular en cada uno el máximo de aprendizaje. Métodos de trabajo cooperativo y socializado frente al carácter competitivo de la enseñanza funcional
- Intensificación de las relaciones humanas en el periodo de formación inicial, para dirigirse hacia un paradigma de carácter más humanista como medio de fomentar las actitudes relacionales que desarrollarán una actitud positiva hacia la integración

El plan de estudios 2004 visto a la luz de estas características, cumple los requerimientos para formar docentes con actitudes positivas hacia la integración, pues incluye asignaturas para atender a los diferentes tipos de discapacidades,. Además, a través de las asignaturas y de la práctica en condiciones reales de trabajo introduce los conocimientos sobre el proceso de integración educativa. Los alumnos de las normales realizan prácticas en las aulas de escuela regular apoyadas por los servicios de educación especial (USAER) y centros de atención a niños con necesidades educativas especiales como los CAM. Durante los periodos de prácticas, los alumnos deben trabajar colaborativamente con el resto de la planta docente.

Historia de la formación docente en educación especial en México

Los planes y programas de estudio del sistema de formación de maestros se han reformado más veces que los de la educación básica. En los últimos 30 años, la educación básica ha vivido sólo dos reformas curriculares, mientras la educación normal, siete (Arnaut, 2004, 10)

En México la educación especial ha evolucionado considerablemente. Desde su aparición hasta nuestros días, se ha logrado avanzar de un enfoque de atención clínico-médico que favorece la segregación a uno cada vez más incluyente. La presencia de niños y niñas con discapacidad en los espacios escolares se volvió una realidad inocultable cuando se prescribió la obligatoriedad de la instrucción elemental (Padilla, 2010); la labor docente se encontró de pronto ante un nuevo desafío.

Indagar sobre la historia de la formación docente en educación especial nos permite comprender su pasado y ubicarla en un proceso cambiante con distintas influencias. A

continuación hablaremos de la extensión de la Licenciatura en Educación Especial en las normales del país y como se fue reformando su perfil de ingreso hasta la actualidad.

La primera institución fundada en el país para formar maestros de educación especial fue la Escuela Normal de Sordo-Mudos, en la Ciudad de México, su finalidad era formar preceptores que se encargaran de su educación, así como para capacitarlos en oficios. En el siglo XIX se exigía una figura de las enseñantes (en este caso mujeres pues esta profesión era desempeñada por ellas principalmente) que desempeñaran la doble función de madres y maestras (Padilla (2010):

Con el tiempo la atención a personas con discapacidad cambió su enfoque y fue necesario contar con docentes que dieran una respuesta a través de los aportes de las disciplinas médicas, psicológicas y pedagógicas (SEP, 2004, 13).

La escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México surgió en el marco de la Ley Orgánica de Educación Pública en 1942. En su perfil de ingreso estaba ser maestro con experiencia, ya que en ese entonces se consideraba a la educación especial como un nivel de formación superior a la de los demás maestros. El primer currículum implementado fue el plan de estudios para la carrera de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores, durante los primeros 20 años (1943-1962) de labor de la Escuela Normal de Especialización, su propósito y currículum no presentaron cambios sustanciales (SEP,2004).

Con el paso de los años, la demanda de ingreso a la Normal de Especialización fue creciendo, para satisfacer esta demanda fue necesario hacer modificaciones académicas, técnicas y administrativas. Una modificación importante fue la reforma a los planes de estudio, los principales cambios fueron: apertura de dos modalidades en la inscripción y en

los perfiles de ingreso y egreso. El aspirante podía optar por ser estudiante regular o especial: Para inscribirse como regular debía tener título de maestro normalista, de educadora u otro equivalente; además, dos años de ejercicio profesional en educación regular o estar en servicio y pasar los exámenes de admisión. Para inscribirse como estudiante especial, sólo debía acreditar el bachillerato o una carrera profesional de nivel medio, la diferencia radicaba en que, al egresar, no podía optar por estudios de maestría. Las principales innovaciones curriculares en este periodo fueron: la inclusión de un año común para todas las especialidades, mismo que se consideraba propedéutico, y la apertura de los cursos intensivos impartidos durante el verano –los meses de julio y agosto–, dirigidos a maestros de todas las entidades del país. Esta modalidad de cursos permitió que un número considerable de maestros de los estados se especializara y posteriormente se responsabilizara de la educación especial en sus entidades (SEP, 2004, 16).

Con la llegada de la década de los 70's vinieron cambios que impactaron a la educación especial; se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica. Se inició un incremento importante de servicios de educación especial, no obstante resultaba aun reducido comparado con la dimensión del sistema educativo y con las necesidades de atención de los niños y los jóvenes con alguna discapacidad. A partir de esa fecha la Escuela Normal de Especialización se adscribió a la DGEE y en 1978 se transfirió la formación de maestros especialistas a la Dirección General de Educación Normal (SEP, 2004, 16).

De 1943 a 1969 la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal fue la única institución normalista que formó maestros de educación especial en México por lo que recibía a maestros de todo el país, algunos de ellos impulsaron en su entidad la formación

de maestros de educación especial, fue así como en el año de 1969 fue creada la Escuela Normal de Especialización en Monterrey, Nuevo León (SEP, 2004).

En la década de los 80 que inició en el país la expansión de las escuelas formadoras de docentes en educación especial en 13 entidades: Baja California, Baja California Sur, Durango, Guerrero, Nayarit, Quintana Roo, Sonora, Querétaro, Veracruz, Yucatán, Jalisco, Tabasco y Sinaloa (SEP, 2004).

En los años 90 se abrieron otras escuelas normales, tanto en entidades que ya formaban maestros en educación especial como en algunas que por primera vez impartirían esta licenciatura. Para finales de esta década, casi en todos los estados ya se contaba, al menos, con una institución normalista que impartía la Licenciatura en Educación Especial, a excepción de siete: Colima, Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Michoacán, Morelos y Tlaxcala y se seguía manteniendo la tendencia a formar maestros en Problemas de Aprendizaje, Audición y Lenguaje, y Deficiencia Mental.

En la década de los 70 México impulsó una reforma de la educación básica que incluía a las escuelas normales de especialización el propósito era atacar dos problemas fundamentales: la actualización de los formadores de docentes y la reestructuración de los planes y programas de estudio. En este contexto se generaron dos planes de estudio, uno en 1970 y otro en 1974 (SEP, 2004).

El objetivo del plan 1974 era *formar un maestro especialista para la educación de personas con limitaciones físicas, mentales o sociales, con la suficiente preparación teórica y práctica, fundamentada en las corrientes pedagógicas modernas, que le permitiera conducir a los “atípicos” a una meta de adaptación integral a la sociedad, a través del desarrollo de programas de educación especial, aplicados por el maestro especialista en interacción con el equipo multiprofesional* (SEP, 2004, 21).

Presentaba los siguientes cambios:

- Ampliación de la duración de los estudios, de tres a cuatro años.
- Otorgamiento del grado de licenciatura.
- Elaboración de la tesis profesional como parte de la formación del estudiante.

Más tarde, en 1980 se creó un nuevo Plan de Estudios, se consideraron tres áreas: de *Humanización*, de *Introducción y fundamentación*, y de *Especialización*. Las materias se ubicaron explícitamente en cuatro áreas de formación: Pedagógica, Psicológica, Biomédica y Social. Respecto a los requisitos de ingreso, la variante fue que otra vez se brindó la posibilidad de que ingresaran bachilleres, con la condición de que acreditaran la nivelación pedagógica. Esta situación resaltó nuevamente la importancia dada a la formación pedagógica del aspirante, como antecedente necesario para el ingreso a esta carrera (SEP, 2004).

En 1984, por Decreto Presidencial, se estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades, la Licenciatura en Educación Especial ya tenía este nivel desde 1974. Con esta modificación, se formalizó el papel de las escuelas normales como instituciones de educación superior, se estableció el bachillerato como antecedente a la educación normal en cualquiera de sus tipos y de sus modalidades. Esta medida representó un parteaguas para las escuelas normales, pues la asignación de nuevas responsabilidades como la difusión cultural y la investigación educativa alteró su funcionamiento y organización. Cambiaron las condiciones laborales para el personal docente y hubo un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores. Atendiendo a este decreto, la licenciatura en educación especial se modificó en 1985 con la creación de un nuevo plan que fue

caracterizado por sus diseñadores como *poseedor de una visión académica de amplia proyección conceptual y operativa, de finalidad esencialmente formativa, sustentado en bases científicas, psicopedagógicas, sociales, filosóficas, epistemológicas, culturales y tecnológicas.* (SEP, 2004, 24)

Una de las características de este plan era que se trascendía de la perspectiva de la atención clínica y terapéutica a una más enfocada en la atención psicopedagógica que enfatizaba en los procesos de desarrollo de los alumnos con NEE.

Un hecho que cambió el rumbo de la educación especial en México fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica En el año de 1992 y posteriormente se reformuló el artículo tercero constitucional, se promulgaron la Ley General de Educación y el Artículo 41, el cual señala:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos específicos.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación

(DOF, 1993/2012)

Estos cambios legales, iniciaron el movimiento para la integración educativa en México. En 1995-1996, se implementó del proyecto de investigación “Proyecto Nacional de Integración Educativa” llevado a cabo por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) (García, 2009, 125). En el 2002 este proyecto se convirtió en el *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa* (PNFEEIE). Todos estos cambios exigían la figura de profesionales capacitados para hacerles frente y el plan de 1985 había sido rebasado y resultara inoperante para satisfacer a los requerimientos del contexto educativo.

Actualmente la licenciatura en educación especial se brinda en la mayoría de las entidades del país y se imparte básicamente en las escuelas normales. Se estima que aproximadamente 5% de la matrícula general de estudiantes normalistas cursa esta licenciatura (SEP, 2004, 27).

Evaluación Curricular

Otro eje teórico que fundamenta este trabajo es la Evaluación Curricular entendida como herramienta invaluable para mejorar la calidad de la educación y de las instituciones educativas (Brovelli, 2001). La evaluación curricular es un proceso donde los actores principales son los miembros de las propias comunidades donde ésta se desarrolla, se caracteriza por ser un proceso continuo, participativo y sistemático que está compuesto por un conjunto de fases relacionadas entre sí (Chancín y Briseño, 2008).

Un indicador para evaluar la eficacia de los programas, es la perspectiva de los alumnos acerca de su formación. Como los receptores primarios, su opinión permite dimensionar cómo los programas se adaptan a las nuevas necesidades de formación que

dictan las reformas educativas y a sus propias expectativas y necesidades, cuando se ingresa al campo profesional (Brovelli, 2001).

La evaluación del plan 2004 que se realizó en este trabajo consistió en una evaluación externa, pues fue realizada por agentes ajenos a las instituciones que implementaban el currículum, las fuentes de información fueron las opiniones de alumnos egresados y de maestros

Componentes del currículum

La palabra *currículum* es una voz latina derivada del verbo *curro* y que quiere decir “carrera”; alude a una pista circular de atletismo (a veces se traduce como pista de carrera de carros), Aebli (1991, en Casarini 1997, 4) menciona la expresión “currículo”; hablando gráficamente, significa que los alumnos se dirigen a su objetivo (*currere* en latín, significa caminar; los currículos son los caminos del aprendizaje). El currículum es en gran medida de naturaleza prescriptiva, es decir, “*se aspira a definir algo que se caracteriza por ser una pretensión de realidad, un querer ser, un deber ser*” (Casarini, 1997,5).

Casarini (1997) reúne una serie de definiciones americanas del currículum:

“Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades”(Neagley y Evans, 1967, 2).

“Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados”(Inlow, 1966, 130).

“En vista de las deficiencias de la definición popular, diremos aquí que currículum es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr. Este prescribe, (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción”(Jhonson, 1967, 130).

Las definiciones anteriores tienen en común la idea del currículum como un modelo que apunta a logros terminales de los alumnos luego de haber cumplido un plan de estudios programado en el tiempo. Bajo esta perspectiva, la educación es un medio para alcanzar un fin, por lo que el currículum es la planeación necesaria tanto de los fines, como de los medios educativos para alcanzarlos (Casarini, 1997).

Coll (1991) enumera los siguientes componentes del currículum para cumplir sus funciones:

- Proporciona información sobre qué enseñar: contenidos (conceptos, destrezas, normas, valores, etc.) y objetivos (procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza)
- Proporciona información sobre el cuándo enseñar: la manera de secuenciar los contenidos y objetivos
- Proporciona información sobre cómo enseñar: la manera de estructurar las tareas de enseñanza-aprendizaje de los alumnos para conseguir los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.
- Proporciona información sobre qué, cómo y cuándo evaluar: la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde

adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario

¿Qué enseña el plan de estudios 2004 de la licenciatura en educación especial?, ¿Cuándo enseña?, ¿Cómo enseña?, ¿Qué, cómo y cuándo evalúa? para dar respuesta a estas interrogantes profundizaremos más adelante en el análisis del plan.

Pero el currículum va más allá de lo que es establecido, también es percibido como lo que ocurre en realidad en las escuelas, existen varios componentes del currículum que van a delimitar su estudio.

Casarini (1997) habla del currículum formal, real (o vivido) y oculto, el currículum formal (o plan de estudios) es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Se refiere a la parte documental lo representan el currículum formal y sus programas de cursos.

El currículum real (o vivido) consiste en la puesta en práctica del currículum formal, con sus inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula. El currículum real encuentra su razón de ser en la práctica educativa (Casarini, 1997).

En la implementación del currículum influyen muchos factores, algunos de ellos son el capital cultural de los maestros y alumnos, los requerimientos del currículum formal, los problemas no previstos de la interacción en el aula, factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa, las características de maestros y alumnos, historias personales, etc., generan la apropiación de conocimientos,

valores, habilidades, actitudes y destrezas, en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje (Casarini, 1997, 9).

El currículum oculto nos ayuda a explicar los factores que median entre las intenciones y la realidad. El currículum oculto es “proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela—puesto que esta es un microcosmos del sistema social de valores—“ (Arciniegas en Casarini, 1997, 9). El currículum oculto se encuentra presente tanto en el currículum formal como en el currículum real mediante los lenguajes implícitos de maestros y alumnos ya sean verbales, escritos y gestuales.

Las Normales son instituciones transmisoras de valores, actitudes y conductas que son importantes para desempeñar la labor docente. El currículum oculto representa todas las enseñanzas ocultas, no explícitas (pero importantes) que produce la escuela, por ejemplo en las escuelas normales la socialización que se da entre maestros y alumnos, alumnos y directivos, alumnos escuela, contribuyen a desarrollar otras competencias sociales para trabajar con padres, maestros y otros miembros del sistema educativo.

Las intenciones de este trabajo se centran en conocer cuál es la diferencia entre las intenciones del plan de estudios 2004 (currículum formal) y la realidad que se produce en su implementación (currículum real). Para esto, debemos iniciar conociendo el currículum formal de la licenciatura en educación especial: que se pretende y como se pretende lograr.

Currículum de la Licenciatura en Educación Especial (Currículum formal)

A continuación se describen los propósitos y campos formativos del plan de estudios 2004 que corresponden al currículum formal.

El plan de estudios 2004 tiene un objetivo claro: que egresen de las normales maestros de educación especial con un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores para ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso y dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a las de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores. Asimismo se pretende que el estudiante desarrolle la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático”. (SEP, 2004, 43)

Para elaborar el plan se tomaron en cuenta los rasgos que debe cumplir el perfil de egreso de la licenciatura, los rasgos están organizados en cinco campos:

- Habilidades intelectuales específicas
- Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica
- Competencias didácticas
- Identidad profesional y ética
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Todas estas características del perfil de egreso de los estudiantes hacen notorio el componente de la integración educativa que fue tomado en cuenta para su diseño. Para las autoridades educativas, es importante que los alumnos adquieran en su paso por la normal las habilidades intelectuales específicas que les faciliten al aprendizaje de nuevos conocimientos por ejemplo desarrollar hábitos de lectura, capacidad de expresión oral y escrita, actitudes para la investigación científica, manejo de las tecnologías de la información (especialmente aquellas relacionadas con la educación especial) y una

disposición de aprendizaje permanente para enriquecer su práctica docente. Sin lugar a dudas también es importante el énfasis en el conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de educación preescolar, primaria y secundaria, la secuencia lógica de los contenidos de las asignaturas y que sea capaz de articularlos en cada grado escolar y la capacidad para identificar a la integración educativa como el proceso que permite que los alumnos con discapacidad, así como aquellos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores, tengan acceso a los propósitos señalados en el *currículum* y a las escuelas de educación básica, este componente es uno de los que marca la diferencia con el plan 1985 y que fue agregado para responder a las reformas educativas que pugnaban por una educación para todos.

El maestro también debe poseer competencias didácticas para identificar las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con discapacidad, y las derivadas de otros factores, debe realizar evaluaciones psicopedagógicas y otras estrategias de evaluación, diseñar propuestas de intervención y realizar adecuaciones curriculares. Además el maestro de educación especial debe poseer rasgos de Identidad profesional y ética al practicar valores como el respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, equidad, democracia, solidaridad, aceptación, tolerancia, honestidad, responsabilidad y apego a la legalidad. El último campo formativo, la Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela comprende las capacidades del maestro de educación especial para apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica del país y reconocer las diferencias individuales y culturales de los niños y los adolescentes y los problemas que enfrenta la localidad donde labora.

Estos rasgos que conforman el perfil de egreso propuesto por currículum formal ratifican que su propósito es formar maestros con una cultura de la integración educativa, lo cual representa un cambio positivo en la función del maestro de educación especial, pues le provee, además de conocimientos, de actitudes para conseguir una educación eficiente para los niños con Necesidades Educativas Especiales que tome en cuenta y satisfaga sus necesidades educativas especiales, ofreciendo mayores oportunidades y mejores condiciones para su integración a la educación regular.

Mapa curricular

El mapa curricular abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborables por semana y jornadas diarias de un poco más de seis horas en promedio. Cada hora-semana-mes tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades prácticas y teóricas; con esta estimación, el valor total de la licenciatura es de 448 créditos (SEP, 2004).

Entre las características relevantes se encuentran las tres áreas de actividades de formación que contempla el plan:

- a) *Actividades Principalmente Escolarizadas*. El área está formada por 36 cursos, de duración semestral, distribuidos a lo largo de los primeros seis semestres. Las actividades planteadas por los cursos se realizan en la escuela normal.
- b) *Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar*. Se desarrollan del primero al sexto semestres. Estas actividades los estudiantes asocian el aprendizaje que adquirieron durante las distintas asignaturas con el conocimiento de los servicios de educación especial y de las escuelas de educación básica regular. Las actividades combinan la realización de las jornadas o estancias de práctica docente en los

servicios escolarizados de educación especial y en los planteles de preescolar, primaria o secundaria que cuenten con el servicio de educación especial.

- c) *Actividades de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo*. Se realizan en los últimos dos semestres de la licenciatura y consiste en dos periodos de trabajo docente en un servicio de educación especial donde trabajarán atendiendo a alumnos que presenten necesidades educativas especiales, preferentemente con la discapacidad correspondiente al área de atención que cursan. Para desarrollar esa actividad los estudiantes contarán con la tutoría continua de profesores de apoyo o de los titulares de los grupos y de responsables de educación especial.

El mapa curricular se organiza en tres grandes campos de formación, con sus líneas de formación y asignaturas o cursos.

Además la formación inicial de los maestros de educación especial tendrá elementos que son generales en la formación de los maestros de educación básica; ofrecerá una formación común para ser un docente de educación especial, así como una formación específica para brindar respuesta a las necesidades educativas especiales que presenten niños y adolescentes con una discapacidad.

El Plan de Estudios 1985

Ya que se han descrito los objetivos, el mapa curricular y las líneas de formación del plan de estudios 2004, necesitamos conocer como estaba compuesto el plan 1985 con el fin de tener referentes para su contrastación.

Con plan de estudios 1985 la licenciatura en educación especial tenía una duración de ocho semestres y estaba compuesto por un área de tronco común y un área específica. El área de tronco común estaba compuesta por las líneas de formación social, pedagógica,

psicológica y cursos instrumentales, mientras que el área de formación específica se componía de las líneas de formación pedagógica, biomédica y cursos de apoyo a la formación específica.

El área de tronco común constaba de 31 espacios curriculares y el área de formación específica de 32, esto sumaba un total de 63 espacios que representaban la totalidad del plan, como se puede notar, el plan se inclinaba ligeramente hacia el área de formación específica, donde se hacía la vinculación académica y funcional, es decir la congruencia de la formación normal y el campo de trabajo.

Dentro del área específica estaban las asignaturas de contenidos de aprendizaje I, II, III, IV y V y las que tenían que ver con las situaciones de práctica: de observación de la práctica educativa I y II, introducción al laboratorio de docencia y laboratorios de docencia I, II, III, IV y V. El laboratorio de docencia fue creado cuando las normales empezaron a recibir estudiantes de bachillerato que no contaban con las mismas habilidades didácticas que los maestros a quienes estaba abierta esta licenciatura anteriormente.

Mientras que el plan 1985 solo integra las actividades de práctica en el área de tronco común y se limitan a observaciones y en laboratorios de docencia dentro de la normal, el plan 2004 incluye actividades de acercamiento a la práctica desde el primer semestre, donde los alumnos acuden a los centros educativos seis horas a la semana y cuentan con el acompañamiento de los maestros, además cuentan con actividades de práctica intensiva los últimos dos semestres, esta es una diferencia abismal entre ambos planes que es percibida ampliamente por los egresados y maestros de ambos planes de

estudios y qué retomaremos y en la que profundizaremos más adelante en otro apartado de este trabajo.

La siguiente diferencia significativa es la misión del plan 1985 que consistía en formar a docentes de educación especial aptos para desenvolverse en situaciones administrativas, organizativas, dominio de programas escolares y tratamiento pedagógico, algo muy distinto a la misión del plan 2004 que enfoca su atención en formar docentes con la formación para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, especialmente a las que impliquen una discapacidad, y tratar de buscar su inserción en las escuelas regulares, desde la simple contrastación de ambos planes hay diferencias que saltan a la luz y que podemos valorar como positivas o negativas, pero serán desde un ángulo externo, que no resultará tan valioso si dejamos de lado la voz de quienes han vivido ambos currículums en todas sus dimensiones, podremos apreciar estas voces más adelante.

CAPÍTULO TRES

MÉTODO

Este trabajo, como ya se ha mencionado en otra parte del documento, forma parte de un proyecto más amplio a nivel nacional financiado por CONACYT (85489) que se inició en el año 2009 por un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad de Arizona que tenía la inquietud de conocer cuáles eran los cambios producidos en la formación de docentes de educación especial, a partir de la implementación de un nuevo plan de estudios. Las acciones encaminadas para alcanzar sus objetivos consistieron en un exhaustivo trabajo de campo en 17 escuelas normales del país que acababan de vivir la transición curricular, interesaba conocer la percepción de la efectividad y el grado de satisfacción con este nuevo currículum. La información recolectada estuvo organizada en varias fases.

Una de esas fases consiste en este estudio de corte cualitativo que tiene la intención de responder una serie de preguntas sobre el nuevo plan de estudios:

- ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades del plan de estudios de la licenciatura en educación especial (2004) en comparación con su antecesor (1985) según la percepción de los egresados y maestros de ambos programas?
- ¿Cuáles son los principales conocimientos y habilidades que promueve el plan 2004 para trabajar con la integración educativa, la atención a la diversidad, y las necesidades educativas especiales?
- ¿Qué habilidades y conocimientos hacen falta promover en el plan 2004?

- ¿Cómo perciben los maestros de las escuelas normales el cambio curricular? (currículum real: sus obstáculos, limitaciones y otras implicaciones de su implementación)
- ¿Cuál es la opinión de egresados y maestros acerca de la integración educativa?

Se trabajó bajo la perspectiva epistemológica de la Teoría fundamentada de Glasser y Strauss, la cual permite construir, partiendo de los datos, la realidad del objeto de estudio. La teoría fundamentada puede definirse como “una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada en información sistemáticamente recogida y analizada” (Strauss y Corbin, en Soneira, 2006).

La parte de la investigación en que se enfocó este trabajo fue la transcripción y posterior análisis de los grupos de discusión que existían previamente y que fueron realizados por los investigadores principales y los equipos locales. En la investigación cualitativa, los textos se convierten en la base del trabajo interpretativo, como señala Flick (2004) el punto de partida en la investigación cualitativa es la comprensión interpretativa de un texto, en este caso se trabajó con las transcripciones fieles de los grupos de discusión realizados.

Participantes.

Los investigadores principales (Dra. Silvia Romero Contreras y Dr. Ismael García Cedillo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y el Dr. Todd Fletcher de la Universidad de Arizona) realizaron grupos de discusión, que fueron video grabados, en ocho escuelas normales de ocho diferentes estados del país: Baja California, Chihuahua, Hidalgo, Nuevo León, San Luis Potosí, Sonora, Veracruz y Yucatán. Se planeó realizar en

cada escuela grupos de discusión entre los distintos protagonistas de la transición de un plan a otro y de la implementación del plan 2004; egresados y maestros. Se descartaron después los grupos de Hidalgo y Sonora debido a fallas técnicas que impidieron recuperar las grabaciones y hacer transcripciones.

A cada escuela se le pidió convocar a participar a egresados y maestros bajo los siguientes criterios:

- Alumnos egresados del plan 1985 que se encontraran desempeñando su labor docente
- Alumnos egresados del plan 2004 que se hallaran trabajando actualmente
- Maestros que impartieron clases dentro del programa 1985
- Maestros que impartieron clases dentro del programa 2004 (para estos criterio se podían incluir maestros que hubieran trabajado con ambos programas)

Tabla1.

Número de participantes por entidades

Estado	Egresados del plan 1985	Egresados del plan 2004	Maestros de ambos planes
<hr/>			
Baja			
California	2	4	9
Chihuahua	0	6	7
Nuevo León	0	7	11
San Luis			
Potosí	5	5	10
Veracruz	6	0	14
Yucatán	6	7	6
<hr/>			
Total	19	29	57
<hr/>			

Cabe señalar que en el estado de Chihuahua no participaron egresados del plan de 1985 debido a que en esta escuela normal la licenciatura en educación especial se implementó a partir del 2004 siendo este plan el único con el que se ha trabajado.

Técnicas de recolección de información

Grupos de discusión.

La técnica utilizada para recabar los datos fue la del grupo focal o grupo de discusión. El grupo focal o grupo de discusión, es una de las técnicas para recopilar información de los métodos cualitativos de investigación. Es empleada en áreas tan diversas de las ciencias sociales y por supuesto que, también, en la investigación educativa (Torres, 2002). Por

su naturaleza, no es susceptible de estandarización ni de formalización absoluta (Canales y Peinado en Delgado y Gutiérrez, 1995). Un grupo focal puede definirse como “una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés” (Krueger, 1991 en Reyes). Se trabaja con la información que se expresa en los discursos y conversaciones de los grupos. El lenguaje es el «dato» a analizar, comprender e interpretar (Rundall, Devers y Sofaer en Prieto y March, 2002). Cada interlocutor no es considerado en el grupo de discusión como una entidad, sino como parte de un proceso: “al conversar cambia, como cambia el sistema en que conversa” (Ibañes en Delgado y Gutiérrez, 1995).

Los grupos de discusión fueron realizados durante el ciclo escolar 2009-2010, periodo en el que la primera generación formada con este nuevo plan había egresado y algunos de sus integrantes ya se encontraban laborando.

Procedimiento de la recolección

La organización y conducción de los grupos focales estuvieron a cargo de los investigadores principales de esta investigación en los estados de Chihuahua, Nuevo León, San Luis Potosí y Yucatán, mientras de para los estados de Baja California y Veracruz los grupos fueron dirigidos por los coordinadores de los equipos locales que se integraron para colaborar en el estudio. Los responsables del proyecto diseñaron un protocolo de preguntas abiertas que incluía temas como: las características del plan que estudiaron y del otro (si lo conocían), la formación de los profesores y la calidad de los cursos que recibieron, la infraestructura de la escuela y facilidades que les otorgó para su formación y satisfacción con sus prácticas profesionales.

Los directores de los grupos focales tomaron notas durante su desarrollo además de anotaciones sobre el contexto y otros datos relevantes para la interpretación que posteriormente entregaron para ser analizados.

Rol del investigador

El trabajo consistió en la sistematización y análisis de los datos mediante su transcripción, codificación, categorización y análisis.

Enfoque analítico

Teoría Fundamentada.

Una característica que enriquece este estudio es la naturaleza de los datos que se haya en la voz de los participantes. Para su análisis no se parte de supuestos a priori sino se busca desentrañar los significados que las personas le otorgan a sus experiencias y opiniones y dejarse sorprender por ellos. Por esta razón se usa la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967) la cual permite construir teorías, partiendo de los datos, es decir, de la realidad del objeto de estudio.

Se recurrió al método de la comparación constante, estrategia que Glasser y Strauss proponen para desarrollar teoría fundamentada. En el método comparativo constante se codifican y analizan datos simultáneamente para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente (Taylor y Bogdan, 1987).

Primeramente, se realizó una codificación temática del texto (Strauss, 1987); a partir de la lectura repetida de los datos se fueron encontrando nuevas categorías y de manera iterativa se fueron ajustando las categorías hasta llegar a un repertorio que diera cuenta de lo expresado por los participantes sobre las cuestiones que interesaba identificar. Una vez identificadas las categorías, se asignaron códigos a los datos relevantes. Una vez codificados los datos se establecieron grupos de comparación: egresados del plan 85, egresados del plan 2004 y maestros. Posteriormente, se analizaron las evidencias identificadas y codificadas para realizar la interpretación. Finalmente, se procedió a elaborar los argumentos para presentar los resultados, mismos que se apoyan de la evidencia empírica, *la voz de los egresados*, así como de los soportes bibliográficos pertinentes.

CAPÍTULO CUATRO

RESULTADOS

En este capítulo se reportan los resultados encontrados en los grupos focales de egresados y maestros de de ambos planes, para responder a las preguntas de investigación,

La presentación de resultados se organiza en cuatro temas para dar respuesta a las preguntas de investigación, cada uno con subtemas (ver tabla 2).

Tabla 2. *Relación entre: preguntas de investigación, temas de análisis, categorías y subcategorías*

Pregunta No. 1 ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades del plan de estudios de la licenciatura en educación especial (2004) en comparación con su antecesor (1985) según la percepción de los egresados y maestros de ambos programas?

Tema de análisis: Fortalezas y debilidades del plan 2004 según maestros y egresados al compararlo con el plan de 1985

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Fortalezas plan 2004 según egresados | <ul style="list-style-type: none">• Preparación suficiente para la vida profesional<ul style="list-style-type: none">• Preparados para trabajar con la integración educativa• Preparados para trabajar con otras discapacidades• Preparados para trabajar colaborativamente• El trabajo con los padres de familia• Prácticas profesionales satisfactorias• Habilidad para integrar la teoría y la práctica• Cursos y materias pertinentes |
|--|---|
-

<ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas plan 2004 según maestros 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestros de educación especial mejor preparados para la integración educativa • Práctica desde el ingreso • Cambio en la visión de la discapacidad
<ul style="list-style-type: none"> • Debilidades del plan 2004 según egresados 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación por especialidad • Falta de tiempo para cubrir los contenidos • Falta de práctica
<ul style="list-style-type: none"> • Debilidades del plan 2004 según maestros 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación por especialidad: “Aprendices de todo, maestros de nada” • Falta de tiempo para abarcar los contenidos • Falta práctica

Pregunta no. 2 ¿Cuáles son los principales conocimientos, habilidades y actitudes que promueve el plan 2004 para trabajar con la integración educativa, la atención a la diversidad, y las necesidades educativas especiales?

Tema de análisis: Conocimientos, habilidades y actitudes que promueve el plan 2004 para trabajar con la integración educativa y atender a la diversidad y a las necesidades educativas especiales

<ul style="list-style-type: none"> • Según egresados 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para integrar la teoría y la práctica • Conocimiento de los currículos de preescolar y primaria
<ul style="list-style-type: none"> • Según maestros 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud favorable hacia la integración educativa • Cambio en la visión de discapacidad

Pregunta No. 3 ¿Qué habilidades y conocimientos hacen falta promover en el plan 2004?

Tema de análisis: Habilidades y conocimientos que hacen falta promover en el plan 2004

<ul style="list-style-type: none"> • Según egresados 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del plan de educación secundaria • Contenidos específicos para tratar con la diversidad • Habilidades y conocimientos para la investigación • Capacitación para trabajar con padres de familia
<ul style="list-style-type: none"> • Según maestros 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos específicos para tratar con la diversidad

(problemas de conducta, problemas de violencia, temas de sexualidad y discapacidad y problemáticas sociales)

- Habilidades y conocimientos para la investigación

Pregunta No. 4 ¿Cómo perciben los maestros de las escuelas normales el cambio curricular? ¿Cuáles han sido sus obstáculos, limitaciones y otras implicaciones para su implementación (currículum real)?

Tema de análisis: Facilidades, Obstáculos, limitaciones y otras implicaciones para la implementación del plan 2004 maestros (currículum real)

-
- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Facilidades para la implementación según maestros | <ul style="list-style-type: none">• La buena relación con los maestros de donde hacen sus prácticas los alumnos• Condiciones de las escuelas normales, recursos materiales y humanos necesitan mejorar• Facilidades en las prácticas |
| <ul style="list-style-type: none">• Dificultades para la implementación según maestros | <ul style="list-style-type: none">• No hay la asignación adecuada de asignaturas a los maestros• Malas condiciones de las escuelas normales, recursos materiales y humanos• No hubo capacitación para implementar el plan |
-

A continuación, se presentan los argumentos de cada tema contruidos con los datos apoyándolos con citas textuales que recuperan la voz de egresados y maestros. Algunas citas fueron editadas para facilitar su comprensión a través de aclaraciones entre paréntesis, y los puntos suspensivos entre paréntesis para indicar cuando una cita fue reducida.

Cada cita se identifica con un código que incluye información sobre el informante, EG para egresado o docente DOC para docente; el estado de procedencia abreviado, el plan

al que pertenece y página de la transcripción donde aparece la cita. Por ejemplo: EGBC85p1 (Egresado de Baja California, Plan 85, página 1).

El plan 2004 desde la mirada de los egresados y maestros: Fortalezas y Debilidades

Las opiniones de los egresados y maestros consideradas como fortalezas consisten en la mención de aquellas características positivas del plan de estudios 2004 que permiten adquirir las bases y herramientas necesarias para que el profesor de educación especial lleve a cabo su trabajo. Para identificar las debilidades se tomaron las características negativas u obstáculos asociados al diseño del plan que han repercutido en su desempeño.

La mayoría de los egresados coinciden en señalar que la preparación para la vida profesional que recibieron fue suficiente lo cual se traduce en una fortaleza del plan de estudios; la normal de Nuevo León es un fuerte referente de ello. La preparación que valoran como suficiente los egresados gira en torno a tres temas: preparación para trabajar con la integración educativa, preparación para trabajar con otras discapacidades, y preparación para el trabajo colaborativo

Considero que fue suficiente (la preparación para la vida profesional) ya que no solo nos mostraron un área de atención donde nos podemos desenvolver, nos enseñaron a atender a la diversidad de alumnos que puede llegar a una escuela...

EGNL04p1

Otro egresado del estado de Nuevo León refiere que la preparación fue suficiente y hace hincapié en el valor de contar con habilidades para trabajar con padres y en colaboración otros maestros:

Considero que la preparación ha sido suficiente porque no solo nos prepararon para trabajar y atender a los alumnos sino para orientar a las familias en el proceso y también para trabajar colaborativamente con los docentes de la escuela regular EGNL04p1

La formación que recibieron estos egresados es más integral, abarca todos los ámbitos de intervención de los maestros de educación especial, y los egresados lo agradecen pues les brinda la confianza para realizar su trabajo.

Preparados para trabajar con la integración educativa

Para los egresados de ambos planes, el plan 2004 posee importantes fortalezas. La principal es que ofrece una preparación suficiente para trabajar con la integración.

El Plan 2004, incorpora los lineamientos para llevar a cabo la integración educativa buscando fortalecer la formación de los docentes; para los egresados, esto representa un rasgo valorado ampliamente pues tiene implicaciones positivas en su preparación:

Me siento muy preparado (para trabajar con la integración educativa) y siento que a lo mejor (...) a las generaciones que alcanzamos a tener este plan, la reforma educativa que se está llevando ahorita es más fácil... llevarla a cabo, digerirla y poder también plasmarla con nuestros alumnos de manera más, (...), inclusiva EGNL04p6

Una egresada de Baja California habla de la satisfacción personal que experimenta al desempeñar su trabajo y sobre su sensación de eficacia:

Pues trabajamos para eso entonces de eso vivimos y para eso estudiamos y es lo que a mí me gusta hacer yo creo que compartimos el mismo sentir todos aquí, entonces sí creo que estamos preparados para la inclusión. EGBC04p16

Los egresados consideran que con la preparación que recibieron fueron transformados desde el inicio de sus estudios sus actitudes ante la discapacidad, y que la experiencia en la normal les fue dando elementos para comprender y trabajar en la integración.

Yo creo que si estoy preparada para trabajar lo de inclusión educativa, como que estamos mentalizadas desde que comenzamos a ir a las observaciones estábamos (conscientes) que los niños tienen que estar integrados en un grupo, ya no deben estar separados. EGYUC04p7

Para los egresados del plan de 1985, la preparación para trabajar con la integración educativa que brinda el plan 2004 representa una ventaja importante sobre su currículum pues para ellos, la falta de un enfoque de integración ha hecho más complicado su desempeño docente.

En cuanto a la inclusión yo creo que las generaciones que terminamos hace algunos años estamos atrasados o no podemos trabajar como maestras (...) ahora como que están más preparadas (...), nosotros tratamos de incluir, pero no lo tenemos como conocimiento, al menos yo no lo estudié; sabemos que tiene que ser así pero no lo estudiamos EGYUC85p6

Por su parte esta egresada de Baja California del plan 85 relata cómo tuvo que compensar la falta de formación con capacitación:

Creo que faltó (preparación para trabajar con la IE) yo egresé en el 98 y (...), a mí me tocó trabajar, mi primer plaza fue en un CAM, ya con la atención a la diversidad y me encontré con muchas cosas (...), trabajé con niños con discapacidad visual, auditiva, autismo, discapacidad intelectual, entonces eso me obligó a estarme actualizando en todos esos elementos; (...) EGBC85p3

Algunos egresados del plan 85 consideran que su falta preparación para trabajar con la integración fue una deficiencia del plan, pero que conocían esta situación:

Nosotros salimos con el plan 85 que tenía algunas deficiencias, a mi criterio nos tocó enfrentarnos a lo que iba ser integración educativa, (...) íbamos a empezar a trabajar con la diversidad y yo creía que no íbamos a tener las herramientas suficientes (...), estoy de acuerdo que la formación es permanente, que nunca la vamos a terminar, pero la pregunta es si considero que fueron suficientes los conocimientos que nos dieron en el plan EGSLP85p4

Estos testimonios muestran que la preparación para la integración educativa constituye una fortaleza exclusiva del plan 2004, pues este componente fue tomado en cuenta para su construcción, al postular que los egresados se deben de caracterizar por actuar como un profesional de la educación especial que propicie la integración educativa de niños y adolescentes que manifiesten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, mediante la promoción del acceso a los propósitos señalados en el currículo y a las escuelas de educación básica (SEP, 2004, 74).

Preparados para trabajar con otras discapacidades

La preparación para trabajar con otras discapacidades es un tema sobre el que hay opiniones diversas. Por un lado, los egresados del estado de Nuevo León mencionaron que se sienten preparados para trabajar con otras discapacidades distintas a su área de formación, lo cual es otra fortaleza de su formación:

Ahorita estoy trabajando en un CAM, centro de atención múltiple, en el cual, como sabemos, van los niños que no pueden ser ingresados a la escuela regular porque su discapacidad les dificulta, (...) hay un “tutti-frutti”, de todo, entonces ahí te da la confianza en ti mismo (...) de abarcar no solamente el área de audición y lenguaje sino que puedes atender tanto motriz (...) estamos preparados para atender a la diversidad de los niños EGNL04p3

Los egresados de Nuevo León, mencionan que los cursos complementarios, las experiencias de las prácticas y el servicio social apoyaron fuertemente su formación para atender a la diversidad:

Yo considero que los cursos complementarios nos brindaron las herramientas necesarias para atender a esa diversidad no solamente atender si soy de audición y lenguaje, atender a niños con problemas de lenguaje, sino que esos cursos complementarios a mi me brindaron las estrategias necesarias para que yo atiende a la diversidad de alumnos porque ellos nada más tienen un maestro, y ese maestro eres tú, entonces tu los tienes que atender, Los cursos complementarios sí nos preparan muy bien en cuanto a esas herramientas que necesitamos para atender a todos los alumnos sea la discapacidad que ellos tengan. EGNL04p10

A mí también me sirvió mucho (la información para tratar con la discapacidad) porque tú como docente te formaste en un área sin embargo tienes que atender a todas las necesidades- Yo soy del área de intelectual, sin embargo en mi servicio social, en mis prácticas intensivas atendí a alumnos con discapacidad auditiva, entonces, los libros, todos los cursos, las materias que lleve respecto a eso me sirvieron mucho (...), entonces si me siento preparada para atender esa diversidad
EGNL04p11

A diferencia de los egresados de Nuevo León, los de los otros estados consideran que si bien el plan 2004 les dio algunas bases para trabajar con alumnos fuera de su área de especialidad, éstas no fueron suficientes

Me siento con las herramientas básicas o al menos con la capacidad de decir sé que es esto y sé por dónde darle,(...) sin embargo así con la preparación que tengo ahorita si me llega de otra (discapacidad) tendría que volver a ponerme a estudiar. EGCHI04p12

La escuela si nos dio las herramientas necesarias pero como cada año va cambiando se van actualizando las cosas, siento que lo que estudié si me ha servido pero yo he tenido que aparte actualizarme con cursos o cosas que a mí me sirven para mi trabajo. EGSLP04p5

Como se puede apreciar la percepción de eficacia varía de una normal a otra, los cursos complementarios son de gran ayuda para adquirir herramientas de trabajo con otras discapacidades, sin embargo no todas las escuelas normales han aprovechado suficientemente este recurso. Además vemos como los egresados le otorgan a la formación

permanente mucha importancia, pues los habilita para atender otras discapacidades y reconocen que es determinante para su profesión. Esto confirma que la formación permanente es un elemento fundamental para la calidad del sistema educativo, que es, a la vez, un derecho y un deber de todo docente (Xunta de Galicia, 2007)

Preparados para el trabajo colaborativo

Otro aspecto a favor del plan 2004 que señalan los egresados es la formación que les proporcionó para desempeñar su trabajo colaborativamente.

Para los egresados, la relación con maestros de escuela regular, personal de apoyo y padres de familia es algo frecuente en su práctica. Un ejemplo de ello son las prácticas que realizan en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) pues estas se encuentran conformadas por un equipo multidisciplinario. Las prácticas realizadas por los docentes en formación en USAER son de gran utilidad para que desarrollen competencias para el trabajo colaborativo, como lo indica esta egresada de Yucatán:

Estamos acostumbradas (a trabajar colaborativamente) porque es algo así como inevitable, porque lo tenemos que hacer, somos equipo de USAER estamos con la maestra de lenguaje, la psicóloga, la directora de USAER, los maestros de grupo
EGYUC04p15

Para esta otra egresada de Yucatán el trabajo colaborativo es algo que se inculca desde la formación inicial en la normal:

Si tiene que ser porque muchas de las actividades es (sic) en equipo, en grupo, es planeado junto con tus compañeros, junto cuando teníamos el taller de laboratorio que a veces compartíamos los casos con niños, y decíamos cómo es

esta niña, no? Cuéntame entonces ya estamos aprendiendo a estar comunicados a tener esa disposición de estar comunicados. Yo creo que si tenemos la preparación indudablemente todo lo que hacíamos aquí era en equipo....
EGYUC04p15

El trabajo colegiado o colaborativo es uno de los principios en los que se sustenta la integración educativa, tal como lo señala García (2000): el factor más importante para que la integración educativa sea viable es la participación entusiasta y convencida de los maestros de grupo, del personal de educación especial, del director de la escuela, del supervisor, de las autoridades educativas superiores, de los padres de familia y de los mismos niños (p. 6), Mata y Ortega (1999), por su parte, señalan que dada la variedad y complejidad de los problemas asociados a la discapacidad su atención adecuada requiere de la intervención de varios profesionales.

El trabajo colaborativo es impulsado en las normales, el espacio principal para ello es el periodo de prácticas en USAER.

El trabajo con los padres de familia

Entre las funciones del profesional de educación especial está brindar orientación y atención a los padres de niños y adolescentes con discapacidad. El plan 2004 contempla que los alumnos desarrollen esta destreza dentro los periodos de prácticas intensivas y del área de actividades de acercamiento a la práctica escolar. Además se realizan actividades de observación en las instituciones de educación inicial, básica regular y especial y varias visitas guiadas a los centros, donde los alumnos pueden observar e interactuar con los distintos actores de la escuela entre ellos los padres.

En relación con el trabajo con padres, los egresados tienen puntos de vista muy diversos. Por un lado, hay quienes consideran que la capacitación brindada por el plan 2004 para el trabajo con padres es suficiente y hay quienes consideran que no. Las opiniones que dan cuenta de la suficiente preparación se concentran en el estado de Nuevo León, como se observa en estos dos casos:

Creo que si estamos capacitados para tratar con los padres (...), gracias a los libros, antologías y asignaturas que cursamos a lo largo de la carrera, sabemos que el proceso que pasan los padres al tener un niño con discapacidad, todo lo que lleva el proceso de aceptación, entonces conocemos y sabemos cómo tratar con ellos. EGNL04p14

Todas esas estrategias, habilidades, los conocimientos que adquirimos durante la licenciatura, es lo que nos ha ayudado de alguna manera a que el padre confíe en ti, y sienta esa seguridad y es el momento en que la relación se va a volver más estrecha y es favorable para el alumno, (...) el trabajo colaborativo con padres y con el personal de apoyo para docentes pues es importante para los padres del alumno EGNL04p14

Nuevamente los egresados señalan que los cursos y asignaturas implementados en la normal les proporcionaron las bases para llevar sus funciones como docentes.

Entre los egresados de otros estados se plantea un panorama distinto con respecto al trabajo con los padres, Algunos consideran que durante sus prácticas el trabajo con los padres era limitado, lo cual lamentan profundamente como lo externa esta egresada de Chihuahua:

Yo creo que si se deja muy de lado el trabajo con los padres, de hecho se cuida mucho que el practicante no tenga mucho contacto con los padres (...) yo creo que si es un punto débil con el que sale uno, (...) si es algo que debiera tener más.
EGCHI04p15

El trato con padres de familia es una gran preocupación de los egresados, pues consideran que las problemáticas que afectan actualmente a la sociedad les exigen dar respuestas y se sienten con pocas habilidades para hacerlo, por lo que necesitan asesoría:

Con respecto a los padres de familia si reconozco que es muy difícil, (...) a mi me pasa últimamente que vienen los papás con muchos problemas familiares de desintegración familiar, (...) niños que son maltratados o que se divorcian los papás (...) y no sabes que aconsejarles a los papás, porque quien eres tú una persona de 22 años que ni se ha casado ni tiene hijos y muchas veces no toman en cuenta tus opiniones. Entonces si te tienes que asesorar con personas como psicólogos o profesionales que a lo mejor están en esa rama y que tienen los años de experiencia para poder dar un consejo o un taller que hasta este momento si me siento con las habilidades pero que necesito la asesoría de personas con esa preparación de que me apoyen para los talleres. EGYUC04p11

En la percepción de los egresados, su condición de estudiantes fue un factor que influyó en el buen desarrollo de sus prácticas con los padres, pues se les consideraba inexpertos y se les veía con cierto recelo para realizar intervenciones que involucraran a las familias:

Yo creo que en la normal, las prácticas que llevamos (...) trabajamos mucho con maestros, obviamente con alumnos, con el equipo de apoyo pero a lo mejor con los padres como no estaban a lo mejor a nuestro alcance, si nos faltó un poco de práctica, y tampoco teníamos mucho poder porque éramos alumnos y a lo mejor así nos seguían viendo ellos, como alumnos, te presentaban como normalista y te seguían viendo como alumno a lo mejor (...) si tenemos toda la teoría pero la práctica siempre nos va a hacer falta en ese aspecto. EGNL04p14

Algunos egresados consideran que la preparación para trabajar con los padres y las familias no la brinda el plan, sino que es parte de recursos y habilidades personales con las que cuenta cada quien:

Eso depende de cada persona, del carácter de cada quien y la facilidad que tenga. En la escuela no se nos dieron muchas estrategias de cómo abordar a los padres de familia. El éxito o fracaso sería ya de cada quien de su forma de atenderlos, (...). Ahorita me está yendo muy bien. Yo si digo que en los planes y programas no se nos dio una formación de cómo acercarnos a los padres de familia, o sea eso fue por otras cuestiones, de las experiencias personales. EGCHI04p15

Los testimonios muestran que la preparación para trabajar con padres parece estar débilmente delineada en el Plan, no obstante, hay espacios curriculares que en algunas escuelas se han empleado para subsanar estas debilidades, con buenos resultados.

Otra fortaleza: prácticas profesionales satisfactorias

Las prácticas profesionales cobran un papel fundamental con este nuevo plan al aumentar el tiempo destinado para su realización y son valoradas como una experiencia que aporta mejores posibilidades de integrar la teoría con la práctica tanto por los egresados como por otros docentes que estudiaron con un plan distinto:

El tiempo proporcionado que tuvimos para practicar es algo muy fuerte porque mis compañeras de trabajo que tengo actualmente me dicen “¡qué padre que ya has estado frente al grupo!”(…)” yo que hubiera dado por estar frente al grupo antes”. Entonces el plan tiene esa virtud, que te están permitiendo ir a prácticas de observación, vas por niveles, primero observas y luego ya intervienes, entonces eso es una virtud del plan que agradezco. EGSLP04p36

Esta percepción de satisfacción es común en el estado de Nuevo León. Para esta egresada las prácticas van a determinar su acción como docente:

Durante ese año de las prácticas intensivas conoces la realidad de la sociedad actual porque terminando ese ciclo escolar te vas a enfrentar a esa realidad, (...) pero ya no como un normalista, [sino] como un maestro. EGNL04p10

El ambiente en la institución donde realizaron sus prácticas y la relación con los servicios de educación especial durante ese periodo, determinaron en gran medida la calidad de la experiencia que los egresados tuvieron:

La relación con la unidad de servicios y apoyo a la escuela regular y el centro de trabajo donde yo estuve realizando mis jornadas intensivas, era muy directa y siempre había esa información y creo que también depende mucho la relación que

exista desde la USAER, la relación es desde la USAER hasta el centro de trabajo, es recíproco, tiene que ver por parte de los dos iniciativa, tiene que haber de los dos esas ganas de estar informándonos para beneficio de los alumnos y también considero que en mi caso particular si fui muy beneficiada en ese aspecto.

EGNL04p9

Las prácticas en el plan 2004 están contempladas en las áreas de actividades de formación y de actividades de acercamiento a la práctica escolar que se llevan a cabo del primero al sexto semestres y en las actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo que se realizan en los últimos dos semestres de la licenciatura. Los egresados reconocen que estos espacios les abren la puerta para conocer el campo laboral en el que se habrán de desenvolver.

Las prácticas son valoradas gracias a que promueven el desarrollo de habilidades para la trabajar con la integración educativa, con las diferentes discapacidades, con padres de familia y para el trabajo colaborativo. En suma, la práctica afianza los conocimientos adquiridos. El componente práctico es un atributo fundamental del plan 2004, donde se señala que el futuro maestro de educación especial se formará en las aulas de la escuela normal, en los servicios de educación especial y en las escuelas regulares de educación básica, es decir, en los escenarios de la práctica educativa que demandan su acción como docente. En esa medida, “la observación y la práctica docente en los servicios de educación especial y las escuelas de preescolar, primaria y secundaria son actividades esenciales en su preparación y constituyen parte fundamental para lograr el referente pedagógico” (SEP, 2004, 56).

La habilidad de integrar la teoría y la práctica

Entre las características de los maestros de educación inclusiva que encontró Rodríguez (2009) está la vinculación de la teoría con la práctica. Los maestros de educación especial adquieren una serie de técnicas y estrategias en las aulas de la normal y el dominio de esos conocimientos se verá reflejado en la práctica en la medida en que consigan los resultados esperados, por lo que esta vinculación es determinante para el desempeño eficaz del docente.

A los egresados se les cuestionó sobre qué tan hábiles se sentían para vincular la teoría con la práctica. Sus testimonios revelan que se sienten preparados para ello, esto representa otra fortaleza en su formación atribuida al plan de estudios. Algunos atribuyen esta posibilidad a la manera en que los profesores de la normal les impartieron las materias:

Yo creo que desde la formación que tuvimos aquí en la normal, hubo maestros que nos daban las materias vinculadas con nuestras prácticas, entonces de cierta manera la apropiación de esos contenidos era más fácil, porque? Porque lo veía de una manera real, lo veían ya de cierta manera en como tu desarrollabas en ese momento tu labor docente, entonces para mi si fue, o está siendo fácil relacionar esos contenidos. EGSLP04p10

Para el siguiente egresado el papel del profesor a la hora de llevar a cabo esa integración también es crucial, pues ayuda a resolver dificultades propias de la falta de experiencia:

Existía un poco de dificultad (para integrar la teoría y la práctica) al principio de los semestres que éramos nuevos, que apenas interactuábamos, pero esas dificultades eran atendidas por nuestros profesores, al momento de regresar a

nuestra zona de práctica entre todo el grupo con nuestro profesor lo que habíamos vivido, cuál era el contexto al que habíamos acudido y todas esas dificultades y preguntas que traíamos eran resueltas por nuestros profesores.

EGNL04p4

Por su parte otros egresados atribuyen esta habilidad a sus propias competencias:

Para vincularlo no creo (tener dificultad), el conocimiento en cuanto tienes la situación supongo que tú mismo pensamiento te transporta a que ya lo tenías ¿no?. EGBCp9

Para la siguiente egresada, el contexto tiene un peso considerable para facilitar la integración de la teoría y la práctica y menciona que ha podido llevar a cabo esta vinculación en las ocasiones en que se le ha requerido:

Para mí no fue muy complicado el aplicar la teoría a la práctica, pero creo que tiene mucho que ver el contexto en el que uno trabaje, a mí me ayudó mucho en que a la escuela a la que iba, íbamos cuatro compañeras juntas, egresadas de aquí, entonces si hicimos realidad muchas cosas que veíamos (...) entonces eso creo que ayudó muchísimo, falta si aplicar otras cosas de teoría, pues no (me ha sido) imposible sino simplemente no se ha ofrecido que las aplique. EGCHI04p8

Sobre la relevancia de este aspecto, cabe señalar lo que Sanjurjo y Rodríguez (2003) mencionan acerca de la relación teoría-práctica: Dicha relación “es bidireccional, por lo que la separación de la teoría y la práctica no parece muy correcta; la intervención se encuentra mediatizada por la forma de entender y pensar la práctica, y así mismo la práctica confirma, modifica o transforma la comprensión de la misma” (p.144). De ahí la importancia de que los egresados cuenten con la habilidad de vincular dichos aspectos durante su formación.

En este sentido, los egresados consideran que la forma en la que se estructura el plan es adecuada y, en general, se sienten preparados transitar de la teoría a la práctica de manera efectiva.

Opinión de los maestros: las fortalezas del plan 2004

De igual manera, a los formadores de docentes se les cuestionó sobre cuáles eran, desde su punto de vista las fortalezas del plan 2004, las fortalezas que señalan son: preparación para trabajar con la integración educativa, mayor tiempo de práctica y cambio en la visión de la discapacidad.

Maestros mejor preparados para la integración educativa con el plan 2004

En la opinión de los formadores de docentes, el plan 2004 prepara mejor a los alumnos para hacer frente a los desafíos de la integración educativa que el plan anterior. Por ejemplo, en opinión de este docente de Nuevo León, cada plan ha sido adecuado a su momento histórico y el plan 2004 sí responde a los requerimientos actuales:

La sociedad actual nos pide integración, necesitamos educar a los muchachos para que den respuesta a las diferentes necesidades educativas especiales, el plan 85 si bien preparaba a los alumnos para responder a una necesidad específica de una discapacidad, era perfecto, en ese momento, ahorita no, ahorita se van los muchachos a una escuela primaria y en la escuela primaria hay integrados DM, motores y lenguaje, y ellos como maestros de apoyo tienen que darle respuesta a los tres tipos de necesidades diferentes que presentan. DOCNLp11

El siguiente maestro señala como componentes esenciales del plan 2004, la preparación para la integración educativa facilitada por el tiempo de práctica:

“Considero que en este plan de estudio (2004) los estudiantes tienen más facilidades para trabajar con la integración educativa esto se debe a que el plan o programa de estudio está diseñado para ello, a parte porque también las estancias en la práctica docente de los estudiantes están más tiempo con los niños, con los grupos; y también se debe a que de alguna forma hemos fortalecido las vinculaciones con instituciones de educación especial”.DOCBCp15

Por otro lado, hay docentes para quienes el plan 2004 prepara mejor a los estudiantes, sin embargo necesita una revisión para mejorarlo, como es el caso de este maestro:

Yo siento que es con, con el actual, salen preparados (...) viendo las necesidades, que ya otras son del 2004 al 10, ya son 6 años, ya también las necesidades son otras, ya también se requiere que se haga una revisión de la curricula, porque como se están haciendo cambios y transformaciones con lo de la reforma de la educación básica, pues ya también se requiere una revisión a profundidad de este programa. DOCSLPp12

Estos argumentos refuerzan la percepción de los egresados de la preparación suficiente que ofrece el plan 2004 para trabajar con la integración educativa. Los maestros, quienes trabajaron también con el plan 85, manifiestan que esta preparación responde más a los escenarios actuales, aunque a la fecha (de las entrevistas) han pasado ocho años de la puesta en marcha del plan y es necesario revisar la propuesta curricular.

La práctica desde el ingreso

Para los maestros, la extensión de los periodos de prácticas resulta un cambio significativo en este plan pues gracias a ello, los alumnos salen mejor preparados para trabajar con la integración educativa.

En la opinión de esta maestra, el programa 2004 es de su agrado porque incorpora las observaciones desde los primeros años y esto ayuda a que los alumnos confirmen su vocación al estar en contacto con las situaciones reales de trabajo desde el inicio del programa:

El programa me gusta mucho, lo siento mucho más funcional, esta aterrizado en la realidad y además lo principal que le veo de bueno es que las niñas vayan a observación desde el primer semestre, porque nos pasaba en el programa viejo que en el quinto semestre que salían a observar, decían “no me gusta” y se nos salieron en quinto semestre, porque no pudieron con la confrontación de la práctica, entonces es una maravilla que en primer semestre vayan a observación (...) eso es una fortaleza increíble. DOCYUCp9

Estos otros testimonios avalan esta fortaleza del plan y reconocen los beneficios de las distintas modalidades de prácticas que ofrece el plan:

*Este plan nos da toda una base desde el primer semestre hasta el octavo semestre de relación directa de los alumnos con los sujetos con NEE, el muchacho desde el primer semestre se va a conocer escuelas, se va conocer los centros educativos
DOCNLP8*

Continuando con esta situación de la practica en el séptimo y octavo semestre que los muchachos tengan la oportunidad de una práctica intensiva en

condiciones reales con un tutor en los servicios de educación especial para mí es una fortaleza. DOCVERp9

De igual manera existe un consenso en asegurar que esta es una fortaleza del plan 2004. Esta aseveración se viene presentando a lo largo de este trabajo, egresados de ambos planes y maestros valoran ampliamente esta fortaleza.

El cambio en la visión de la discapacidad: otra fortaleza del plan 2004

Los maestros reconocen que el plan 2004 ha introducido una conceptualización de la discapacidad menos centrada en las diferencias, esto se debe a que se ha abandonado el enfoque clínico del plan de 1985. Para estos maestros este cambio ha sido positivo:

La conceptualización de la discapacidad ya es más integral, ya es más dinámica, los contenidos ya van más en función de las competencias que debemos de buscar y desarrollar en los niños, yo veo esa parte de fortaleza, (...) hablando en términos del programa, es mas integral, es más dinámico, la conceptualización del niño con NEE. DOCNLp7

Pensar que (el alumno con discapacidad) es un ser que puede ser auto gestor de un proyecto de vida personal, donde ya lo que podemos atender del niño no es dentro de las escuelas, sino es también hacia afuera y es una cosa que en el otro plan bueno yo no lo veía tanto, en cuanto a que se puede pensar ahora sí que estos niños tienen ya un proyecto ya personal fuera de la escuela. DOCNLp9

El enfoque clínico del plan 85 representaba serias desventajas pues los niños con NEE eran considerados como pacientes en lugar de alumnos y esto favorecía a la segregación. Según García (2000) al considerar al niño como un paciente, se elaboran un

diagnóstico y un programa para su curación o su rehabilitación; como un programa de este tipo no puede ser individual, se forman grupos aparentemente homogéneos de niños y niñas que comparten el mismo diagnóstico o síndrome, y se crean instituciones para atenderlos (escuelas para alumnos con discapacidad intelectual, escuelas o institutos para niños con problemas de audición y lenguaje, escuelas para niños con síndrome de Down, etc.). Este enfoque dificulta el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares. El plan 2004 se adscribe a un enfoque integrador en el que se reconocen las capacidades de los alumnos. Los docentes, que han impartido ambos planes (1985 y 2004) observan con agrado este cambio, lo cual es un indicador de su aceptación del enfoque de integración.

Debilidades del plan 2004 según egresados

Como debilidades del plan 2004 los egresados identifican, además de la falta de capacitación para trabajar con otras discapacidades y con padres antes mencionadas mencionan la falta de tiempo para cubrir los contenidos y la falta de práctica.

Falta tiempo para cubrir los contenidos

Hay egresados para quienes los propósitos del currículum formal son poco realistas, en relación con el tiempo destinado para conseguirlos, como es el caso de estos egresados de Baja California y San Luis Potosí:

Creo que es necesario que se haga una curricular mucho más real para que se dé por completo, que no quede pendiente nada, había veces que sacábamos las copias de la asignatura y pues eran 400 hojas y terminábamos leyendo o medio leyendo a penas 200, entonces sí es, yo pienso que sí es complicado, tanto para la

persona que nos está dando la clase, como para el alumno que lo está recibiendo.

EGBCp12

Yo pienso que en cuanto al manejo de tiempos en algunas asignaturas (...) si hizo mucha falta el tiempo, (...) íbamos muy pausados para ver los contenidos con detalle, (...) cuando llegaba el tiempo de evaluaciones o que ya se iba acabar el semestre nos faltaban dos bloques, estos dos bloques se los aventaba (el maestro) un bloque por sesión, entonces al principio si íbamos muy bien pero ya lo que quedaba al final que a veces era la parte fuerte de práctica, se veía de forma muy a la ligera por falta de tiempo. EGSLPp12

Incluso, esta egresada comenta que la licenciatura en educación especial debería ser más larga para alcanzar a cubrir los contenidos de todos los planes de estudio de educación básica:

Hubiera preferido que fuera una carrera un poquito más larga porque realmente es muy poco tiempo el que tenemos para revisar todos los planes y programas de preescolar primaria y secundaria y se supone que debemos salir preparados para atender todas las necesidades de los tres niveles, entonces me comparo con las otras licenciaturas y digo “híjole, ellos tienen cuatro años para prepararse en un solo nivel” y yo tuve cuatro para prepararme en los tres entonces ahí si encuentro que fue muy apresurado todo eso. EGCHI04p3

Dentro de las recomendaciones que emite la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (la Agencia), se encuentra la eficacia de la formación del profesorado, la cual señala que “se debe realizar

una investigación en relación a las diferentes modalidades de formación y de organización de los cursos, del contenido de éstos y sus enfoques para así mejorar las competencias de los docentes en dar respuesta a las diversas necesidades de todo el alumnado” (La Agencia,2011,3) . Al parecer esta investigación no se llevó a cabo para el diseño del plan 2004. Se aumenta el periodo de práctica pero descompensa el tiempo para abarcar contenidos. Los egresados lamentan esta debilidad incluso hay quien piensa que debe ser una carrera más larga, la duración de la carrera no sufrió modificaciones de un plan a otro.

Falta práctica

A pesar de que los periodos de práctica fueron extendidos en el programa 2004, algunos egresados consideraron que no fueron suficientes, como la siguiente egresada, quien brinda un testimonio preocupante acerca de sus prácticas:

Hubo muy pocas experiencias reales con niños sordos, con discapacidad motora, (...) como maestros de comunicación de los 23 que egresamos solamente dos, tres practicaron como maestros de comunicación, y es parte de la formación, es mi área de atención específica y ni siquiera la estoy llevando a cabo entonces ¿de qué se trata. EGSLP04p36

A pesar de que el tiempo de práctica es considerado como fortaleza por algunos egresados hay para quienes representa una debilidad, valdría la pena reflexionar sobre la optimización del tiempo destinado para practicar, pues no basta aumentar los tiempos sino que sean aprovechados lo mejor posible.

Para la siguiente egresada la debilidad de las prácticas consiste en la falta de innovación en estas, considera que debe haber nuevos espacios y modalidades:

A mí me gustaría también agregar las prácticas (...) también la teoría se necesita pero hay que saber aplicarla entonces tal vez si se nos proporcionaran más casos, o ejemplos, o videos, o algo que fuera más vivencial, que nos mostraran por ejemplo un video de un caso y nosotros en base a una lectura poder diseñar estrategias y poder no sé, realizar una evaluación psicopedagógica, o sea que fueran más practicas, no tanto asi como salir de la escuela e ir a observaciones, a prácticas o así, pero si yo creo que incluir este tipo de dinámicas sería muy enriquecedor. EGCHI04p11

“La docencia es una actividad práctica, y como toda actividad práctica, los problemas a los que debe enfrentarse con problemas prácticos” (Sanjurjo y Rodríguez, 2003,143), resaltamos una vez más la función de la práctica docente, pues como mencionábamos, la teoría proporciona el conocimiento de las estrategias sin embargo gracias a su práctica es posible lograr en los alumnos los resultados esperados, en algunas escuelas, las prácticas no han resultado satisfactorias, ni suficientes para cubrir las necesidades de los alumnos

Debilidades del plan 2004 según los maestros

Los maestros coinciden con los alumnos al señalar como debilidades a la formación por especialidad, la falta de tiempo para abarcar los contenidos y la falta de práctica, analicemos cada debilidad a profundidad.

La formación por especialidad. “aprendices de todo, maestros de nada”

Algunos maestros consideran que la formación por especialidad que brinda el plan a partir del cuarto semestre de la licenciatura, donde se introducen los elementos teóricos y

prácticos para brindar respuestas educativas a las necesidades educativas especiales de niños y adolescentes las diferentes discapacidades (Auditiva y de lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual), es una limitante para el trabajo del profesor de educación especial.

Los docentes creen que este tipo de formación no contribuye a una cultura de integración y menos aún de inclusión, pues se forma a los maestros de educación especial para trabajar de forma segregada.

¿Cuál es la formación que deben tener los muchachos de educación especial para que ellos sean realmente los que promuevan la inclusión? Necesitan conocimientos, necesitan competencias los muchachos, y vamos a ver qué tan competentes (...) son ahorita para entender todas las situaciones, y que tan incompetentes eran antes cuando se iban con una sola especialidad, y que en realidad no hemos salido de las especialidades porque ahorita también están con una especialidad, pero como tienen que abarcarlas todas, pues ni son de una ni son de la otra. DOCSLPp12

Para esta maestra, la formación por especialidad fue un cambio introducido de una manera muy drástica, un tanto apresurado para satisfacer la demanda de la integración educativa que se estaba solicitando en otros países, específicamente en España, pero sin tomar en cuenta el contexto mexicano:

Fue totalmente un cambio muy drástico (el cambio curricular) nunca se dio esa oportunidad de analizar realmente qué se estaba haciendo en México, para mí fue como que borrón y cuenta nueva, “aquí está esto otro” en la formación de las últimas generaciones (plan 2004) se borró el mapa curricular que tenían y les

dieron de todo un poco, entonces los mismo muchachos comentaban “es que ahora somos aprendices de todo y maestros de nada” porque empezaron a meter (contenidos) pero no fue en base a las necesidades sino a la euforia de la integración educativa y del modelo español. Esa creo yo que fue una de las debilidades. DOCSLPp5

En cierta forma, la formación por especialidades, carece de congruencia con el modelo de integración e inclusión al que se aspira. Mata y Ortega (1999) plantean como dilema la existencia de una formación diferenciada para profesores. Plantean que si se habla de una educación de calidad para todos los alumnos por igual no tiene sentido hablar de maestros especialistas. También cuestionan si la educación especial debe centrarse en la clasificación por déficits. Desde esta perspectiva se plantea la desaparición de la figura del profesor especial, pues el solo término “especial” ya indica que se trata de una separación del resto; si se pretende desaparecer las clasificaciones de los alumnos, entonces también la categorización de profesores debería desaparecer.

La falta de tiempo para cubrir los contenidos

Los maestros coinciden con los egresados al señalar que el currículum formal es poco congruente en cuanto a lograr los objetivos en el tiempo previsto, en especial el dominio de los planes de estudio de educación básica, como lo señalan a continuación estos maestros de Veracruz y Yucatán:

En cuestión de tiempo (...) la asignatura de cursos y contenidos de educación básica yo creo que es un tiempo mínimo, una probadita que tienen los jóvenes de planes y programas, para poder conocer y si bien les va poder dominar este

conocimiento y el manejo con ese programa y es muy poquito tiempo para que ellos... yo creo que ahí sí es una de las desventajas mayores que tiene el plan 2004. DOCVERp12

El problema está en que resulta poco el tiempo, por ejemplo es un semestre que solo vemos la enseñanza del español entonces a este tiempo yo estoy en estrategias de la lectura noviembre, diciembre me queda para trabajar la adquisición de la escritura, entonces hacemos un análisis así muy rápido del proceso de adquisición de la escritura y ya, porque en enero empezamos con matemáticas entonces no hay en otro semestre es muy corto el tiempo, (...) es muy muy corto DOCYUCp23

Esto reafirma la necesidad de replantearse el currículum formal de tal manera que permita abordar todos los contenidos de forma puntual. Los egresados mencionaron que había temas que se veían a la ligera por falta de tiempo. Tanto maestros como egresados señalan que el plan es ambicioso al pretender que los alumnos adquieran conocimientos sobre los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), pues no hay suficiente tiempo para realizar una revisión a profundidad. Esto representa un problema ya que en México la educación especial es una modalidad de la educación básica y debe responder a las necesidades a los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

Falta práctica

Algunos maestros también coinciden con los egresados en señalar la falta de práctica como una debilidad del plan. Este maestro considera que los periodos de práctica

deben incrementarse para que los alumnos alcancen a desempeñarse en todos los niveles de educación básica:

Las jornadas de práctica... yo considero que le faltaría por ejemplo (...) en tercer semestre van a observar y a practicar a preescolar y la educación básica pero son dos jornadas, un pequeño grupo se va a un nivel, el otro al otro y el otro al otro y luego se cambian, pero siempre a un equipo le falta una experiencia, en cuarto semestre es igual o sea son dos periodos de práctica y trabajan con español y matemáticas... es igual, en tres periodos, en dos periodos de práctica tienen que ir a educación básica superior, primaria y secundaria, este, también les falta experiencia, de trabajar con español y matemáticas, o sea, no nada más con una sola asignatura. DOCBCp23

Esta debilidad va ligada a la falta de tiempo para cubrir los contenidos, mientras que en el apartado anterior se alude a que hay poco tiempo para revisar los tres niveles de educación básica, en un plano teórico, este argumento apunta al aspecto práctico.

El siguiente maestro se pronuncia por aumentar el tiempo y por la optimización de la práctica pues le otorga un peso considerable en la formación de los alumnos

Si a nosotros nos dijeran qué hace falta, pues yo diría que les dieran más tiempo de práctica porque es la manera de que el alumno va a trasladar todo lo que está aprendiendo en el aula en el salón de clases, atendiendo alumnos (...) pero pues el semestre tiene un número determinado de días y tenemos que acoplarnos a esa realidad, (...) que se saque el mayor provecho posible dentro de esos periodos. DOCNLp31

Como se puede apreciar, las prácticas tienen fortalezas y debilidades, por ello fueron doblemente valoradas por los maestros y egresados. Entre las fortalezas están el acercamiento a las condiciones de trabajo desde el primer semestre, el desarrollo de habilidades para trabajar con la integración educativa, el trabajo colaborativo y padres de familia. Entre las debilidades están la mala organización, falta de espacios y la poca optimización del tiempo. Estos planteamientos sugieren la necesidad de hacer una revisión de las prácticas en el currículum.

¿Cuáles son los principales conocimientos, habilidades y actitudes que promueve el plan 2004 para trabajar con la integración educativa, la atención a la diversidad, y las necesidades educativas especiales?

Se cuestionó tanto a egresados como a docentes acerca de cuáles son, desde su perspectiva, los conocimientos, habilidades y actitudes que el plan 2004 promueve.

Para los egresados el plan 2004 promueve la habilidad para integrar la teoría y la práctica, el conocimiento de los planes de estudios de preescolar y primaria, la actitud favorable hacia la integración educativa y el cambio en la visión de discapacidad.

La habilidad para integrar la teoría y la práctica

Esta característica ya ha sido nombrada como fortaleza del plan anteriormente, pero se considera que también debe ser incluida como una habilidad que promueve el plan puesto que representa uno de los grandes retos a los que se enfrentan los profesores en su práctica. Mientras que para ubicarla como fortaleza fue suficiente con que los egresados indicaran su presencia o ausencia, para considerar esta habilidad como tal se hace énfasis en cómo es que los egresados hacen esta vinculación.

Esta egresada de San Luis Potosí, desarrolla esta habilidad implementando innovaciones en su clase para despertar el interés de los niños. Menciona que adquirió esta habilidad con base en su formación y actualización constantes:

Yo acabo de egresar en julio, entonces en cuatro años aprendí todo eso para aplicarlo yo entonces no se me ha hecho difícil (integrar la teoría y la práctica), (...) yo me sigo actualizando, (...) si te sirve de mucho porque son herramientas innovadoras, interesantes porque ahorita ya nos estamos basando en que el aprendizaje del niño sea de acuerdo a lo que a él le interesa, entonces pues me parece bien en cuanto a la teoría con mi práctica, no se me ha hecho difícil pues porque sigo en constante pues aprendizaje. EGSLP04p9

Para este otro egresado, los maestros contribuyeron a desarrollar esta habilidad, a partir de su propia experiencia como docentes pues éstos tenían la facilidad de contextualizar en la vida real los conocimientos que enseñaban:

Yo creo que (los maestros) tuvieron la habilidad de transmitirnos las experiencias que ellos tenían no era el solo entrar a clase y teoría, si no que era hilar esa teoría con alguna experiencia que ellos vivían en ese momento o a lo largo del tiempo que han tenido darnos esa experiencia y a conocer como es realmente el mundo en la vida real en nuestro trabajo, nuestro campo capaces de transmitir todo eso. EGYUC04p20

Resulta innegable la relación dialéctica entre teoría y práctica, la habilidad es observable a través de situaciones en las que se requiera la aplicación de los conocimientos. Los egresados se perciben capaces de integrar la teoría y la práctica lo cual se aprecia en el

relato de sus experiencias. Esta consiste en una habilidad promovida por el plan y cobra importancia pues los elementos de las teorías y los conocimientos solo cobran significado si son contrastados con la realidad

Conocimiento de los currículos de preescolar y primaria

El conocimiento de los planes de educación básica es fundamental para realizar las adecuaciones curriculares. Entre los rasgos deseables del maestro de educación especial se haya el conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica. Para lograrlo, el plan contempla la asignatura de propósitos y contenidos de la educación básica I y II donde se pretende que los estudiantes “analicen las finalidades que tiene la educación básica en sus tres niveles: preescolar, primaria y secundaria; y que adquieran una visión general sobre los contenidos básicos que estudian los niños y los adolescentes durante su permanencia en la escuela” (SEP, 2004, 90).

Como se señaló anteriormente, algunos maestros y egresados consideran que el tiempo para cubrir a profundidad los tres niveles de educación básica que marca el currículum resulta insuficiente por lo que ningún egresado manifestó conocerlos todos, sin embargo la mayoría refiere conocer los de preescolar y primaria:

El (plan de estudios) que más conozco, el de educación primaria, (...) finalmente es mi instrumento de trabajo, yo siempre lo dije, si vas a trabajar con el programa o sea tienes que conocerlo, o sea no hay pierde igual pues y el que menos conozco es el de secundarias (...) en este momento no he laborado en ese nivel, totalmente lo desconozco. EGBC04p34

Los egresados refieren que el plan de estudios que más conocen está determinado por el nivel en el que hacen prácticas. La siguiente egresada, por ejemplo, manifiesta conocer ampliamente el plan de preescolar, no así el de secundaria:

El plan de preescolar (conoce más) porque fue el que estuve consultando durante todas las prácticas intensivas, entonces si me lo sé de pe a pa, y porqué es mi fortaleza, porque lo estoy consultando durante todo el ciclo escolar que estuve realizando mi servicio. El que considero que menos (conozco) es el del nivel de secundaria, porque hubo menos oportunidad de realizar prácticas en ese nivel educativo y también por lo mismo que hubo menos oportunidades de realizar las prácticas, pues hubo menos oportunidad de consultar. EGNL04p12

Los egresados piensan que la causa por la que conocen más los planes de preescolar y primaria es porque hay más escuelas integradoras de estos niveles que en educación secundaria, como es el caso de esta egresada, quien además relata que el plan de secundaria está contemplado en el examen de oposición por lo que es necesario conocerlo:

Desconozco el de secundaria porque es en donde menos hemos tenido contacto, creo que por lo menos en educación especial si es muy joven todavía en ese aspecto, no existen muchas escuelas que tengan el servicio de educación especial en secundaria entonces bueno no hemos tenido tanto contacto, si tuve que por lo menos aprender un poco del nuevo programa de secundaria del 2006 porque venía para el examen de las plazas entonces era necesario conocerlo, pero si, si nos vamos en orden del que más conozco al que menos, si sería preescolar, primaria y secundaria. EGBCp34

Transformar el sistema de educación básica –preescolar, primaria y secundaria- es una meta del gobierno federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad con el propósito de:

Asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.

(PEF/ SEP, 1992)

La educación especial fue creada para coadyuvar a lograr los propósitos mencionados por lo que dotar al profesor de educación especial de los recursos y conocimientos para realizar su trabajo se vuelve necesario, entre esos conocimientos se encuentran los planes de estudios de preescolar, primaria y secundaria. El plan 2004 pretende cubrir esta necesidad y los testimonios arrojan que los dos primeros planes pudieron ser ampliamente revisados y llevados a la práctica.

Habilidades que promueve el plan 2004 desde el punto de vista de los maestros: la actitud favorable hacia la integración educativa y el cambio en la visión de la discapacidad

El plan de estudios 2004 se ajusta a la actual legislación educativa y concretada en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2004), por ello entre los rasgos del perfil de egreso está que los egresados identifiquen a la integración educativa como una herramienta para garantizar la calidad de

la educación para todos los niños. Así, el plan 2004 promueve una actitud favorable hacia la integración:

En la integración educativa (...) el niño ya está adentro de una institución regular, el niños con NEE, pero ahora que necesitamos nosotros?, bueno, primero sensibilizar, nosotros también llevar una planeación, un propósito, un motivo de estar ahí, después trabajar con el maestro para buscar estrategias, para apoyar a ese niño. DOCSLP04p17

Los maestros también mencionan que otra actitud que fomenta el plan es el cambio en la visión de discapacidad, pues deja de considerarse la característica principal de los alumnos. Este cambio de mentalidad representa un avance significativo para la integración educativa y la inclusión pues el problema ya no es el déficit de los alumnos sino la forma en que el contenido educativo puede adaptarse para satisfacer sus necesidades educativas.

La conceptualización de la discapacidad, ya es más dinámica, los contenidos ya van más en función de las competencias que debemos de buscar y desarrollar en los niños, yo veo esa parte de fortaleza. DOCNLp7

Los maestros que trabajaron con el plan 1985 recuerdan el concepto que manejaban de discapacidad y relatan cómo se fue modificando para adaptarse a las nuevas necesidades para atender a la integración. El siguiente docente además está consciente de los cambios educativos a nivel global y su influencia en la preparación de los docentes:

En esa época (1985) hablábamos de un tipo de concepto de discapacidades, entonces estábamos tratando de dar respuesta a la necesidad, (...) la conceptualización que se tiene con respecto a la discapacidad empieza a cambiar,

empezamos a ver a la discapacidad de otra manera, empezamos a ver la educación de estos niños de una manera más amplia, empezamos a hablar ya de integración educativa, empezamos a hablar de un contexto integrativo (sic.) totalmente (...) tiene que ver con la evolución misma que ha tenido la educación a nivel mundial, cambian las conceptualizaciones, va cambiando todo y bueno de alguna manera van cambiando las exigencias hacia la preparación de los estudiantes tienen que cambiar DOCNLp4

La visión de la discapacidad no se ha mantenido estática desde el año 1985 a la actualidad, ha ido cambiando y se ha logrado el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Los testimonios de los maestros reafirman que el currículum también es transmisor de culturas, valores y actitudes que moldean la identidad de los maestros de educación especial.

¿Qué habilidades y conocimientos hacen falta promover en el plan 2004?

Los egresados, consideran que el plan 2004 deja algunas áreas sin cubrir. Muchos de sus argumentos fueron expresados en forma de sugerencias de mejora. Los contenidos que hacen falta son: conocimiento del plan de educación secundaria, contenidos específicos para trabajar con la diversidad, contenidos de metodología de la investigación y capacitación para trabajar con padres de familia.

Plan de educación secundaria

Ya se ha mencionado que los egresados tienen un mayor conocimiento y dominio de los planes de educación básica de preescolar y primaria, pues hay apertura para realizar prácticas profesionales en estos niveles, a diferencia del nivel secundaria:

El de secundaria (currículum) fue el que menos hubo oportunidad de practicar, lo retomamos un poquito con los maestros. EGNL04p13

Además reconocen que las prácticas en este nivel son necesarias, pues el trabajo del maestro de educación especial abarca tanto a niños como adolescentes que cursen la educación básica.

Debería haber algo que regulara más ese nivel porque yo nunca recuerdo haberme preparado en una secundaria por ejemplo, mandan a secundaria y yo estoy en blanco, preescolar si, el año intensivo fue en preescolar, muchas veces me tocó en preescolar pero este si hace falta como que equilibrar. EGCHI04p15

En el año 2003 la Universidad Pedagógica Nacional realizó una evaluación externa del Proyecto Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el objetivo fue obtener una retroalimentación de cómo operaba el programa, se encontró que en el nivel secundaria “ha sido difícil el proceso de integración, no solo por las características de su organización académica y curricular sino también porque pocas experiencias de integración se han llevado a cabo” (p.161).

La falta de secundarias integradoras es una preocupación de los maestros pues consideran que afecta la continuidad del trabajo de los maestros y los resultados de la integración educativa. Así lo externan estos maestros de Yucatán y Baja California:

Qué pasa con esos niños cuando egresan de la educación primaria y van a una secundaria donde todavía no hay la cobertura de USAER, ahí se quedan, de preferencia se van a donde haya USAER y si no está a la mano entonces esa parte siento que si hace mucha falta que se vincule la educación educativa (integración

educativa) con todos los niveles no solo con uno para que pudieran verse mejores resultados no nada más pequeños pasos. DOCYUCp10

Aquí en nuestro estado va en pañales (la integración educativa) en lo que es la educación secundaria, tenemos nada más cinco escuelas secundarias integradas, entonces ese es uno de que nos hace falta muy poquito verdad, es una debilidad que de alguna manera en el estado no se ha tenido todavía esa apertura para la educación básica. DOCBCp15

La evaluación externa del PNFEIE arroja la existencia de otros factores que interfieren en el proceso de integración educativa en el nivel secundaria como la falta de trabajo colaborativo entre los maestros y el poco apoyo de este nivel educativo en las acciones del programa, esto representa un terreno poco fértil para que los alumnos de la licenciatura en educación especial se desempeñen.

Faltan contenidos específicos para tratar con la diversidad

Los egresados consideran que hacen falta asignaturas que proporcionen a los alumnos nuevas estrategias para trabajar con la diversidad de acuerdo con las necesidades actuales. Esta egresada de San Luis Potosí, por ejemplo, plantea que ha cubierto estas carencias con actualización, además refiere cómo según los casos que le toca atender, va buscando opciones de actualización:

(hace falta) Incluir cursos prácticos, a manera de materia no sé, pero que sea por área, ahorita a lo mejor está mucho el auge de lo que es audición y lenguaje pero también hay otras áreas que se tienen que fortalecer, por ejemplo yo no tuve la oportunidad de asistir a cursos y ahorita si me está gustando mucho porque tengo

una niña y un sordo, y entonces yo estoy buscando por fuera para tratar de cubrir sus necesidades. EGSLP04p38

Los temas que los maestros consideran que hace falta incluir en el plan son contenidos sobre problemas de conducta, problemas de violencia, temas de sexualidad y discapacidad y otras problemáticas.

Los conflictos que se viven en el país aumentan la presencia de interacciones sociales complejas y muy delicadas en las escuelas como la delincuencia y la violencia, esto representa para los maestros nuevos espacios de intervención y requieren preparación:

Al inicio de esta carrera de educación especial había la materia de menores infractores en la que se manejaban conductas que hoy se requiere, (...) que nuestros alumnos sepan cómo manejar este tipo de situaciones. DOCNLp14

Agregar algunos conocimientos más específicos, partiendo de las necesidades reales de lo que están viviendo nuestros alumnos, (...) por ejemplo hablando de los niños bulling, (...) debería de incorporar conocimientos más específicos, (...) que les den elementos para saber que hacer desde su rol de docentes ante esas situaciones que son reales (...) cuestiones de la violencia en las escuelas y todo eso. DOCNLp10

Otro tópico que los maestros consideran importante y que el plan de estudios no contempla es el manejo de la sexualidad en los alumnos con discapacidad:

Es muy común en mis alumnos en los centros de atención múltiple que no saben qué hacer cuando un chico se está masturbando se tocan los genitales o están

enamorando porque no tienen eso en la currícula, entonces regularmente tenemos que buscar a alguien o si estoy yo, yo intervengo (...) ese tema si es muy importante que se metiera, qué hacer con la sexualidad de las personas con discapacidad como manejar. DOCVERp35

Los docentes expresan sus necesidades de formación en temas específicos para tratar a la diversidad, sus opiniones dan cuenta de la necesidad de incluir en los procesos de formación de los futuros profesores nuevos contenidos que satisfagan las demandas actuales.

Falta promover conocimientos y habilidades para la investigación

Entre las finalidades de las diversas actividades formativas en la escuela normal que contempla el plan de estudios 2004, está la de *fomentar el interés y la curiosidad científica de los futuros docentes, introducirlos en distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de la investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica*(SEP,2004, 61-62).

Esta egresada reconoce que el su formación no le ha ofrecido bases suficientes para desarrollar investigación y realizar innovaciones en su práctica:

Yo siento que todavía falta mucha investigación, de inculcarnos de ese deseo de investigar de aprender, de innovar a las alumnas realmente a nosotros si nos hizo falta mucha investigación en mucho sentido. EGYUC04p20

Melgarejo (2006, 255) asegura que la calidad del profesorado incluye una propiedad esencial requerida: la de ser un buen investigador. El profesor debe investigar en la realidad del día a día, de las necesidades de sus alumnos de clase. Una de las funciones de las normales como instituciones de nivel superior es la difusión cultural y la investigación educativa, no obstante, el currículum parece no atenderla.

Con respecto a la falta de investigación, a pesar que el plan contempla el desarrollo de habilidades para esta actividad algunas normales no la impulsan. Los egresados, en especial de San Luis Potosí, mencionan que las instituciones les ofrecen pocas oportunidades de asistir a congresos y otras actividades de actualización académica, lo cual lamentan profundamente. Esta egresada comenta que el calendario de la normal no favorece tales actividades:

Esos congresos se dan en tiempos en los que la normal no te permite asistir, ¿por qué?, porque nosotros llevamos un calendario de trabajo como el de primaria, cuando en la universidad llevan uno completamente diferente, a partir de mayo ellos ya tienen libre para congresos, actividades así, hay congresos muy interesantes a los que nosotros podríamos asistir pero no podemos asistir porque tenemos clases hasta junio, ¿Cómo vamos a poder asistir a un congreso que se está llevando a cabo en otros tiempos ?. EGSLP04p40

El factor económico de los estudiantes incide en su actualización, pues también les dificulta acceder a estas actividades:

...que se dé esa apertura a intercambios y congresos, (...) que el apoyo también sea de las autoridades porque a veces esos congresos los cobran muy caros y uno

no tiene las facilidades entonces que apoyen las autoridades lo que nos puedan dar. EGSLP04p41

En cuanto este último punto, es importante revisar si los alumnos de las normales acceden a becas que les permiten subsanar la falta de actualización o la mala infraestructura de la escuela. Hay normales que ofrecen becas a los estudiantes con buen rendimiento para continuar con sus estudios a través del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior, en el caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado en San Luis Potosí (BECENESLP), 45% de los alumnos de la institución percibe algún tipo de apoyo económico durante su estancia en su ciclo académico (BECENE, 2009). Esto constituye un beneficio importante.

Además del beneficio personal, los egresados piensan que su preparación otorga prestigio a la institución:

Yo creo que por costos hay (veces que no) alcanza pero igual y tu ya buscarías las posibilidades pero sí que te den la facilidad (...) más que nada el tiempo, la disposición de la normal para permitirte hacerlo porque finalmente hasta cierto punto a la normal le beneficia que tu asistas, que tu vallas, ¿por qué? porque te preguntan ¿de dónde saliste? La institución que tiene renombre de cierto peso en tu carrera, entonces yo pienso que la normal si debería enfocarse un poquito más a la apertura. EGSLP04p41

Otra limitante que los egresados mencionan es la falta de oportunidades para realizar estudios en instituciones fuera del país, lo cual consideran que sería muy enriquecedor:

Como universitarios, deberíamos generar más intercambios no nada más en el país, sino también fuera, ¿porqué? Porque en España, en Cuba o en otros países se está llevando a cabo una educación más adelantada que en México y podría ser muy enriquecedor para el sistema, no solo para una persona sino para el sistema en si cosa que no solo no tenemos acceso como institución, la normal no da esa apertura de que tú te puedas ir de intercambio a España, porque si nosotros también podemos tener las posibilidades de pagarlos y conocer lo que ellos están llevando a cabo allá. EGSLP04p41

Los maestros coinciden en que el plan necesita promover la investigación y otras actividades afines. Este docente menciona además la importancia de la formación en investigación para la elaboración de una tesis:

Si llevaran metodología 1 y 2 etc., mejor porque a la hora de hacer una tesis, trabajo de campo una tesina no saben nada de metodología en eso si estoy de acuerdo con respecto a lo que le falta al programa actual y también el taller de redacción me parece que es necesario en este programa. DOCYUCp7

La investigación es una actividad que ido ganando terreno en las normales, tan solo en la BECENESLP se cuenta con un departamento de investigación, donde se desarrollan dos líneas: en formación docente y en historia de la educación, sin embargo la planta docente adscrita a esta área es poca (cuatro maestros con maestría y uno con licenciatura) para ofrecer una buena cobertura. Resulta evidente la necesidad de ampliar los apoyos a la investigación en las normales como instituciones de educación superior.

¿Cómo perciben los maestros de las escuelas normales el cambio curricular? ¿Cuáles han sido sus obstáculos, limitaciones y otras implicaciones para su implementación (currículum real)?

Los maestros encuentran como aspectos que han facilitado el cambio curricular la buena relación con los maestros de escuela regular, las facilidades en los centros donde hacen sus prácticas los alumnos y las condiciones de las escuelas normales. Señalan que a pesar de que en algunas ocasiones los recursos materiales y humanos son suficientes, en general, necesitan mejorarse.

Facilidades para su implementación según maestros: buena relación con los maestros de escuela regular

Una buena relación entre estos agentes favorece el desarrollo de estas actividades contempladas por el plan. Los maestros refieren tener una buena vinculación:

Nosotras las maestras de séptimo y octavo tenemos gran vinculación con los docentes donde practican nuestras alumnas estamos en contacto permanente hacemos jornadas hacemos de cuatro a cinco jornadas por ciclo escolar donde el maestro tutor viene y aquí le presentamos a su alumna le planteamos como van a trabajar hacen un plan de acción (...) en general con nosotros hemos tenido muy buena relación con maestro tutor, con directores y hasta con supervisores en séptimo y octavo DOCVERp26

La relación de las normales con los servicios de educación especial y con los docentes de escuelas regulares es indispensable en las jornadas de acercamiento a la

práctica y para las prácticas en condiciones reales de trabajo pues facilitan el acceso de los estudiantes y permiten realizar seguimientos del trabajo de los estudiantes.

Las condiciones de la normal para favorecer al proceso de formación: facilidades y limitaciones para egresados y maestros

Otro factor que interviene en el currículum real es la infraestructura con la que cuentan las normales, para favorecer el aprendizaje de los alumnos, hay escuelas en las que las condiciones son muy favorables aunque hace falta mejorar, como es el caso de la siguiente escuela, cabe mencionar que fue la única institución privada que participó en el estudio:

En cuanto a infraestructura considero que está en muy buen estado todo, el aspecto de limpieza, organización, todas las necesidades que tengan las niñas para los trabajos dentro de las aulas todo está cubierto, hay todavía necesidades que cubrir pero la mayoría de las necesidades se están cubriendo (...), realmente no veo que estemos en desventaja de acuerdo a otras instalaciones estamos cubiertos en cuanto a la compra de cañones en cuanto a las aulas todo se está dando. DOCYUCp19

Por otro lado la mayoría de las instituciones tienen que desempeñar su labor en situaciones adversas, la falta de materiales, infraestructura, tecnología y recursos humanos es una constante:

Bueno en cuanto a infraestructura bueno es una escuela hermosa con muchos espacios aunque ya se tornan insuficientes porque ya vemos cinco licenciaturas en el plantel y al momento en que tú necesitas ver un video o para el equipo de

multimedia están ocupados, tienes que hacer turno entonces ahí sería el problema de la infraestructura porque los espacios son muy amplios más bien acceder a tecnología. DOCVERp24

Desafortunadamente para vergüenza nuestra, tenemos una conexión inalámbrica que no da abasto ni siquiera a las computadoras de los docentes mucho menos a las de los alumnos, existen muchas fugas de conexión, estamos batallando por eso las computadoras en su mayoría ya son obsoletas los programas no se diga. DOCCHI p40

Estas dificultades son imposibles de sortear para los alumnos que en algunas ocasiones no tienen un nivel socioeconómico para solventarlas:

La mayoría de nuestros alumnos vienen de comunidades de fuera, Delicias, Bocoyna, Creel, Estación la Cruz y muchos de ellos el único lugar en donde pudieran tener acceso en este caso de internet es aquí en la normal, claro que si hay quienes si pueden y traen su laptop y traen su internet inalámbrico y todas esas situaciones pero muchos de ellos tienen que esperarse a venir a la escuela para poder hacer un trabajo si es que esta abierto el centro de computo y si es que pueden imprimir e internet. DOCCHI p41

Todos estos argumentos distan mucho de lo planteado en el plan de estudios, pues entre los criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas se establece que tanto maestros como estudiantes deben disponer de medios audiovisuales y tecnológicos para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje y para apoyar su formación permanente (SEP, 2004). El plan, señala además, que el maestro formado en el

nuevo plan de estudios realizará su labor en un ambiente donde se ha ido generalizando el empleo de recursos técnicos y medios de información en el aula, como el video, la computadora y las redes de comunicación, y el acceso a bancos de información. Cabe reflexionar sobre el panorama crítico de las condiciones de las escuelas normales, los docentes consideran que esto se debe a que hay poca asignación de recursos por parte del estado a las normales, esto los pone en una seria desventaja con respecto a las universidades:

Ya quisiéramos tener los recursos de la universidad... no las escuelas del sistema estatal no tienen asignaciones muy específicas de dinero del estado, tenemos una asignación que es a nivel federal y que se tiene que concursar por ella, se hace todo un proceso y luego ya deciden cuanto te dan (...) a nosotros nos ha funcionado y nos ha servido para hacer las cosas que tenemos, pero por lo general también es el recurso propio el que se maneja para mejorar las condiciones, pero un recurso como el de la universidad, no lo tenemos, ya quisiéramos tenerlo DOCNLp26

Por su parte, para los egresados la falta de recursos humanos y materiales también es una preocupación:

Enfocados en educación especial pues faltan también profesionales en la normal capacitados para abordar esos temas, docentes especializados que nos den clases. EGBCp4

Fuimos como generación de pilotaje porque había muchas carencias, considero que el querer abarcar los tres niveles de estudio, preescolar, primaria y secundaria

hace que pues en realidad no se aterrice ninguno, y enfocados en educación especial pues faltan también profesionales en la normal capacitados para abordar esos temas, docentes especializados que nos den clases. EGBCp4

Otro obstáculo para implementar el plan: no hubo capacitación a los maestros para ponerlo en marcha

La transición del plan 1985 al 2004, representó para muchos maestros un cambio abrupto, pues en algunos casos, no hubo capacitación para su implementación y en otros fue insuficiente. Esta docente de Chihuahua tuvo que recurrir capacitación por su cuenta:

Específicamente de las tres asignaturas (que imparte) no (ha habido capacitación), pero bueno, a través de las necesidades que hemos viendo a lo largo de este proceso pues nos hemos ido auto capacitando y buscando en donde nos puedan apoyar con las nuevas informaciones (...) estamos siempre buscando, investigando, leyendo libros, autores, investigadores, diferentes teorías o investigaciones preguntando aquí, preguntando allá, qué es lo mas benéfico y la manera más clara. DOCCHI3

Los docentes reconocen la importancia de la capacitación, incluso por encima de los recursos tecnológicos:

Yo siento que no, (fue suficiente la capacitación) mira, porque falta algo muy esencial la capacitación real a los maestros que imparten las asignaturas, podemos tener mucha tecnología, una buena infraestructura, nuevos programas pero si la gente no se capacita no se da esa oportunidad de capacitación, por más bonita que esté no hay... DOCSLP25

Los maestros mencionan que han sentido la necesidad de hacer adecuaciones al plan de estudios para que los resultados sean mejores, sin embargo piensan que les hace falta asesoría para llevarlas a cabo:

Ha sido complicado porque en muchas escuelas ha habido mucho que decir o mucho que aportar sobre el plan y lo que podría modificarse pero no hay ni a quien decírselo (...) entonces pues definitivamente nos sentimos como abandonados a la deriva con este nuevo plan nosotros aquí en la normal hemos tenido la oportunidad de poderle hacer muchas modificaciones en cuanto a los tiempos de práctica y muchas cosas como para poder trabajarlo de una manera en la que todos estemos contentos y que sintamos que los muchachos tienen una mejor formación. DOCVERp21

Otra limitante que mencionan los maestros que afecta en su desempeño es que distribución de las asignaturas en ocasiones no se hace de acuerdo a su perfil. Para esta maestra esto se debe a la falta de personal:

Estoy dando (las materias) escuela y contexto, discapacidad, problemas de la comunicación y discapacidad auditiva, cuando a mi me las dieron no tenía la capacitación necesaria (...) sin embargo uno trata de sacar adelante los propósitos del programa y busca la manera de que los alumnos tengan esas herramientas que a lo mejor uno adolece, que no las tiene completas pero que tiene que cumplirlas (...) estoy de acuerdo con Malú en el sentido de que somos muy pocos y a la mejor no se nos han dado las asignaturas donde tenemos más fortalezas. DOCCHI p4

La continuidad en la asignación de materias refuerza el conocimiento de los profesores:

Yo he tenido la suerte dos veces de dar una misma materia y me sentí fortalecida con la segunda vez que la impartí, o sea como que ya sabía de que se trataba, iba avanzada en las lecturas (...) también pues ha sido lo que se menciona aquí, hay cursos que te dan aquí en la normal pero son generales, no es exactamente de nuestra área. DOCCHI⁴

La falta de capacitación para implementar el plan es sin duda una preocupación en los formadores de docentes, ellos mismos reconocen que la poca preparación recibida no ayuda a alcanzar los objetivos del plan. Otra situación se debe a la organización de la escuela pues la falta de personal muchas veces impide que los docentes sean ubicados en clases con las que cuentan más preparación, teniendo que abarcar contenidos fuera de su alcance. Sin duda, sería de mucha ayuda introducir mecanismos de formación y actualización constante, para resolver estas preocupaciones de los docentes.

CONCLUSIONES

Como se ha visto a lo largo de este documento, la evaluación del plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial que hacen los dos agentes principales de su implementación; alumnos egresados de la primera generación y maestros, expresa que están parcialmente satisfechos con los resultados del currículum pues tiene fortalezas y debilidades.

Los testimonios de los egresados y maestros invitan a reflexionar sobre la capacidad del currículum para satisfacer a las necesidades de formación de los profesores de educación especial.

Como fortalezas que egresados y maestros detectan están la preparación para trabajar con la integración educativa y el mayor tiempo de prácticas. Entre las debilidades que manifiestan de manera unánime están, la formación por especialidad y la falta de congruencia entre contenidos y tiempo para cubrirlos. Es en estos puntos en los que puede centrarse la búsqueda de acciones para su mejora: adoptar un enfoque menos parcializado en la formación de docentes de educación especial y hacer modificaciones en contenidos y en las formas de enseñanza para que se asegure que el tiempo previsto sea adecuado.

Los nuevos maestros de educación especial identifican a la integración educativa como una herramienta de apoyo para mejorar la calidad de la educación de los niños y niñas con NEE y agradecen que el plan haya sido construido de acuerdo con las políticas vigentes para atender a los alumnos con NEE, pues les ofrece herramientas para desenvolverse en el campo laboral. Por su parte, los formadores de docentes también

mantienen una actitud favorable hacia la integración y disposición para trabajar con los maestros de escuelas regulares.

Por otro lado, el enfoque de inclusión es algo que aún no está delineado en el plan desde la formación inicial, en primer lugar, los profesionales de educación especial no identifican la diferencia entre estos términos, pues durante el desarrollo de los grupos de discusión los términos de inclusión e integración fueron usados de manera indistinta y con poco peso en sus contenidos.

Además se sigue formando a los maestros de educación especial para atender prioritariamente a niños con NEE asociadas a alguna discapacidad, lo cual tampoco responde a un enfoque de inclusión, pues el acceso a una educación de calidad debe incluir a todos los niños por igual, sin importar las características personales y sociales: niños en situación de calle, en condiciones de pobreza pues la finalidad de la educación inclusiva no es dar lo mismo a todos, sino a cada quien lo que necesita.

Los nuevos maestros mencionan que las problemáticas sociales que subyacen en el núcleo familiar y en otros ámbitos de la vida actual requieren que desarrollen nuevos conocimientos y competencias para poder desempeñar su trabajo, esto hace necesario una actualización de contenidos del currículum.

Los conocimientos, habilidades y actitudes que promueve el plan 2004 desde la mirada de maestros y egresados son: conocimiento de los planes de estudio de preescolar y primaria y cambio en la visión de discapacidad, por el contrario los que hace falta promover son el conocimiento del plan de estudios de secundaria, contenidos específicos para trabajar con la discapacidad (problemas de conducta, violencia, etc.) y habilidades para desarrollar

proyectos de investigación. Las normales como instituciones de educación superior necesitan impulsar esta función.

Las normales brindan pocas oportunidades para realizar prácticas en secundaria esto pone de manifiesto la poca cobertura de los servicios de educación especial en este nivel

Las opiniones sobre los resultados del currículum varían ampliamente de una institución a otra. Esto se debe a los recursos con los que cuenta cada normal para su implementación. Hay normales que realizan sus funciones con carencias importantes tanto de recursos materiales (conectividad, equipo de computo, aulas, bibliotecas) como humanos ya que hace falta planta docente.

Aunque maestros y egresados comparten muchas opiniones respecto a las fortalezas y debilidades del plan, tienden a percibir en forma diferente su papel en el proceso formativo. Los alumnos no se asumen como parte del problema de que el plan no tenga buenos resultados, para ellos la falta de maestros capacitados es una limitante de la implementación del plan. Mientras que los maestros admiten que necesitan de capacitación pero también hace falta más compromiso y vocación en los estudiantes, piensan que es necesario que la licenciatura en educación especial atraiga a estudiantes con un mejor perfil.

Resulta imposible hablar de buenos resultados en el aprendizaje si los alumnos no se involucran activamente en su aprendizaje por ello es importante que los alumnos desarrollen un estilo de aprendizaje más autónomo y la normal debe otorgar las facilidades para apoyarlos, es importante realizar procesos adecuados de selección para garantizar que los mejores alumnos sea quienes tengan a acceso a esta licenciatura.

El currículum formal de la licenciatura en educación especial incorpora las reformas educativas para atender a la diversidad que ha habido en el país en los últimos años, sin embargo sus prescripciones no bastan para transformar las prácticas educativas. Cada institución posee características que hacen facilitar u obstaculizan que los maestros estructuren su práctica a través del currículum formal o prescrito, además de las características de la normal están las características personales y profesionales de cada profesor. Los profesores son agentes importantes en la implementación del currículum pues de su capacidad de moldearlo a sus necesidades, a las de los alumnos y a las del contexto dependerá que se obtengan buenos resultados.

Independientemente de las presiones exteriores que haya para obtener una evaluación del currículum se debe tener en cuenta que la evaluación curricular es una herramienta para mejorar la calidad de la educación y que refuerza el significado de las prácticas educativas en las instituciones.

El Plan 2004 constituye un paso en la dirección correcta para formar profesionales con un alto perfil que contribuyan a lograr una sociedad más incluyente, sin embargo hace falta establecer más mecanismos de evaluación tanto interna como externa, que permitan tomar decisiones para su mejora sin dejar pasar tanto tiempo como la última vez.

Seguir formando maestros con el plan actual implica contar con profesionales especialistas que coadyuven a lograr los propósitos de la integración educativa, sin embargo las exigencias actuales demandan dar el paso hacia la inclusión de tal forma que se beneficie la educación de los niños con NEE y los demás niños en general.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula, guía para la formación del profesorado*. Madrid. Narcea.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Atención Temprana (ECI) Recomendaciones Clave*. Comisión Europea.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *TE4I: Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva, Recomendaciones Clave*. Comisión Europea
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México, continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de discusión 17, SEP, Sub Secretaría de Educación Básica y Normal.
- Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. (2009). Informe de Autoevaluación de la Licenciatura en Educación Especial, recuperado en http://www.beceneslp.com.mx/TemplateCIEES/Ciees/CIEES_InfAutoEval.html
- Briceño, M. Chancín, M. (2008). Elementos teóricos para sustentar la evaluación curricular como proceso de transformación y construcción social de las Universidades Venezolanas. *Revista investigación y Posgrado*, Vol. 23, núm. 3 , 69-87 , recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65811489004>

- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Revista fundamentos en humanidades*. Universidad Nacional de San Luis ,2(2),101-122.
- Casanova, M. A. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva en M. A. Casanova y H. Rodríguez, (Eds.) (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. pp. 11-45, Madrid: Muralla.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) recuperado el 2 de noviembre de 2012 en: <http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/index.es.do>
- DOF. (1993/2012). *Ley General de Educación*. México, D. F.: Diario Oficial de la Federación.Última reforma abril 09, 2012. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdfDOF>.
- Duk, C., Murillo, J. (2009). Editorial. Calidad, inclusión y atención a la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3, 12-14.
- Duk, C., Murillo, J. (2011). ¿Escuelas eficaces versus escuelas inclusivas?.. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5, (2), 11-12
- Echeita, G., Duk R., Blanco R. (1995) Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar, Boletín 36, Proyecto principal de educación.
- Escolano, A. (1997). El profesor del futuro, entre la tradición y los nuevos escenarios, *Revista Interuniversitaria formación del profesorado*, 29, 111-115

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Barcelona: Paidós , Educador.
- Figuerola, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 1º trimestre XXX (001),117-142.
- Flick, U. (2007). “*Introducción a la investigación cualitativa*”. Madrid: Morata, 193-212.
- Gallego, J., Rodríguez, A. (2007), Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3) ,102-117
- García, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva, *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 597-620
- García, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto México-España
- García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomelí, K., y Rodríguez, A. (en revisión) Terminología internacional sobre educación inclusiva. Enviado para publicación a *Actualidades Investigativas en Educación*. Septiembre 2012.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. *Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Martínez, M. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz. REIFOP,14 (1), 137-150 recuperado en: <http://www.aufop.com> 14-06-2012
- Mata, F., Ortega, J. (1999). Dilemas sobre los profesores en educación especial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (35), 129-143
- Morriña, A., Padilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (239), 517-539
- Muntaner, J. (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36,125-141
- Parrilla, A. (2010). La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 22,(57), 15-29
- Poder Ejecutivo Federal. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. SEP, México.
- Prieto, M., March, J. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales, Atención primaria, publicación oficial de la sociedad española de familia comunitaria, 30 (6), 366-373
- Reyes, T., Métodos cualitativos de investigación; los grupos focales y el estudio de caso recuperado el 10 de Junio del 2011 en: <http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/programas/Grupofocalyestudiodecaso.pdf>

- Rodríguez, H. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial en M.A Casanova y H. Rodríguez (Eds.) *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. pp. 99-125. Madrid: Muralla,
- Sánchez, Acle, De Agüero, Zardel y Rivera. (2003). Educación Especial en México (1990-2001) en Sánchez (Ed.) *Aprendizaje y Desarrollo, La investigación educativa en México (1992-2002)*, SEP, COMIE pp.191-383. México. Grupo Ideograma
- Sanjurjo, L., Rodríguez, X., (2003). *Volver a pensar la clase*, Homo Sapiens ediciones, 141-14
- Secretaría de Educación Pública. (2001). Programa Nacional de Educación, 2001-2006, México
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, México
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales, reforma de la licenciatura en educación especial, Consulta nacional, informe de resultados. México
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial. México
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory), de Glasser y Strauss en , I. (Ed.) 2006, *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, pp. 153-173

Strauss A.L., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquía, recuperado en: http://books.google.com/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_summar

UNESCO (2007). *Consulta a Países de Latinoamérica sobre información asociada a las necesidades educativas especiales, Sistematización de resultados*. OREALC-UNESCO Santiago.

UNICEF (2008). *Pobreza y desigualdad en México*. Recuperado en: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/17046.htm>

Universidad Pedagógica Nacional. (2003). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. UPN

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós. 152-176.

Torres González, J. A. (2002). *La técnica del Grupo de Discusión en Investigación*. Proyecto de Acceso a Cátedra. Documento Inédito. Jaén. Universidad de Jaén

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(11)

Xunta de Galicia. (2007). recuperado en <http://www.xunta.es/Doc/Dog2007.nsf/FichaContenido/D0E6?OpenDocument> el 20 de octubre de 2012